ANO VI — NS. 53, 54 E 55 — JANEIRO, FEVEREIRO E MARÇO — 1931

REVISTA DO ENSINO

ÓRGÃO OFICIAL DA
INSPETORIA GERAL DA INSTRUÇÃO

SUMARIO

Pedagogia. — O Sentimento de inferioridade na criança, *dr. Edonard Claparède*. — O problema da disciplina, *dr. Mario Casasanta*. — Auditorio, *Mariana C. da Mata Machado*. — Das classes homogeneas, *Hélène Antipoff*. — Organização de classes homogeneas, *Amelia Carlota da Mata Machado*. — Tests coletivos, *dr. Th. Simon*, — Ensaio do test das 100 questões de Ballard, *Julia M. de Viotti*. — Objetivos na organização e administração da educação fisica escolar, *José Lourenço de Oliveira*. — A escola, *Firmino Costa*. — Processo ideografico no ensino de historia, *Raul de Almeida Costa*. — Ainda a liberdade no modo de agir, *Maria Boschetti Alberti*, tradução por *Levindo Lambert*.

(Continúa na pagina interior)

BELO-HORIZONTE — ESTADO DE MINAS-GERAIS

SUMARIO

(Continuação da pagina anterior)

A escola nova e o sul de Minas. — A lição oral, *Charrier.* — Pensamento, *Leonilda S. Montandon.* - A nova educação na republica alemã. — A utilidade do museu nas escolas, *Viriato Fonseca.* — Interesse, *Amelia Carlota da Mata Machado.* — Um caso de reflexão a proposito de uma observação, *Mariana M. Machado.* — Pela melhoria da literatura infantil. — As raizes e o seu ambiente. — *Edgar Nelson Transceau.*

ANO VI — N. 53, 54 E 55 — JANEIRO, FEVEREIRO E MARÇO DE 1931

REVISTA DO ENSINO

ORGAM OFICIAL DA
INSPETORIA GERAL DA INSTRUÇÃO

ARQUIVO PÚBLICO
N.º 210
Data 20-10-7
BIBLIOTEC

PEDAGOGIA

Nada mais auspicioso e mais animador do que este movimento de entusiasmo que se observa no nosso Estado em torno do problema pedagogico, principalmente da parte do professorado primario e normal.

Todos querem aperfeiçoar os seus conhecimentos e melhorar os seus metodos. E' o reino na bôa vontade, em que uma construção grandiosa se levanta pelo esforço comum e que, se ainda não nos apresenta a vitoria final, já é entretanto uma promessa bastante segura do exito da nova orientação.

E o que é mais auspicioso é que esse espirito de entusiasmo é verdadeiramente contagiante. Professores, antes alheios aos estudos modernos da escola, á primeira iniciação nesse dominio são por êles absorvidos e dêle se fazem fervorosos adeptos.

E' que a escola moderna não é só agradavel e accessivel para o aluno, mas tambem para o professor, que, na animação da vida escolar, de atividade e de iniciativas, de inteligencia e de ação, de cooperação e de sociabilidade, se vê tambem renovado e feliz de vivê-la nesse ambiente em que a propria profissão se transfigura, deixa de ser o oficio monotono e exaustivo para tornar-se o exercicio constante de uma arte insigne, a que presidem, de maneira quasi invisivel, a sua inteligencia e os seus coeficientes pessoais.

Esse movimento educacional já em si seria a vitoria pelo numeroso contigente de resultados dêle provindo, ainda que fosse tão sómente no sentido extensivo e propriamente quantitativo. Mas evidentemente não é só este o resultado colhido. A sua produção tambem em qualidade já é apreciavel, não ha duvida.

E' forçoso dizer, porém, que a esse fervoroso espirito da escola ativa entre nós ainda falta certa unidade de orientação e que todo esfôrço, toda contribuição nesse sentido será inestimavel. A nossa casa está um tanto desarrumada, embora mais alegre e mais arejada. E isso é bom. Mas é preciso tambem que conheçamos todos, e não sómente os especialistas desse mistério, os motivos e os fins que arrancaram dos seus lugares primitivos os bancos e as carteiras, isto é, precisamos de conhecer mais geralmente o quadro figurador de nossa pedagogia, precisar mais eficientemente as suas linhas dominantes, para que possamos mais livremente nêle exercer a orientação e nêle integrarmos, enriquecendo-o, as nossas observações e experiencias.

Sabemos todos que as regras seguidas, os conselhos postos em pratica, os metodos e as inovações convergem para êle e para as suas finalidades, mas nem todos sabemos quais são élas e qual é verdadeiramente esse quadro de contornos pouco visiveis á pedagogia.

Isso não deixa de ser um mal. E' evidente que as praticas e os metodos, as recomendações e os conselhos, por mais numerosos e uteis que sejam, não são suficientes. A vida escolar, a atividade educacional é um mundo em ação, em que a todo instante surgem situações e casos imprevistos e imprevisiveis a que o educador é convocado a dar solução.

Ora, as observações e praticas empiricas nem sempre o valerão nessas conjunturas, si êle não tiver

em referencia, e dominá-los, os pontos principais da pedagogia, as suas diretrizes fundamentais. O educador precisa conhecê-los bem, pois só com esse conhecimento estará apto a integrar no seu dominio toda a sua experiencia e observações e, dentro délas, moverse com segurança e destemor, isto, é, agir eficientemente.

A sua propria cultura, a saber, sua personalidede profissional se resentirá dessa deficiencia, pois que lhe faltaria a unidade de associação e, portanto, de enriquecimento pedagogico.

Essas linhas configuradoras do quadro pedagogico, de orientação consciente, de enriquecimento progressivo de experiencia e de tecnica, só a psicologia, de que a pedagogia é mais do que um dos departamentos de aplicação, nos poderá proporcionar. E' uma verdade insofismavel: sem psicologia não ha pedagogia.

Dir-se-á que tambem a psicologia ainda é vastamente empirica. Mas isso não é uma razão suficiente para déla nos descuidarmos Sabemos que ainda ha pouco tempo éla se limitava apenas a descrever e classificar fenomenos e faculdades psiquicas. Mas o é muito menos hoje e progressivamente se vae afirmando sobre bases mais racionais e cientificas, para um conhecimento mais profundo e completo da personalidade, das leis de seu desenvolvimento normal e anormal, de sua afirmação harmoniosa ou viciosa, o que constitúe o campo especifico da pedagogia.

Procuremos, portanto, cultivar a psicologia e néla buscar o sentido de orientação que nos possa proporcionar a atividade pedagogica.

Com o intuito de contribuir para esse fim, de um conhecimento mais perfeito e menos empirico da pedagogia, oferecemos hoje aos nossos professores, entre outros trabalhos desse genero. a notavel conferencia do

professor Claparède, a qual não teve a necessaria divulgação entre nós, na ocasião em que foi proferida, pela superveniencia dos acontecimentos revolucionarios de outubro, quando em resumo foi publicada nos jornaes.

Damo-la na integra essa obra verdadeiramente notavel do psicologo suisso. Vemos que éla encerra, mesmo, toda a orientação cientifica que pode ter a pedagogia moderna, certos de que a nova psicologia individual, na parte relativa ás contribuições de Adler e Wexberg, não poderia encontrar mais limpida, accessivel e fiel sintese do que a cristalizada nessa conferencia.

O SENTIMENTO DE INFERIORIDADE NA CRIANÇA

(Conferencia proferida no Teatro Municipal na noite de 23 de setembro de 1930).

dr. EDOUARD CLAPARÉDE

Fala-se muito, ha já alguns anos, do "sentimento de inferioridade". Não é que a coisa seja nova; éla, porém, não tinha, outrora, sido percebida claramente. Não se havia, sobretudo, compreendido que papel esse sentimento podia desempenhar no destino do individuo, no determinismo do seu carater ou na irrupção de certos disturbios nervosos.

Importante para a ciencia psicologica, essa questão não o é menos para a arte da educação. E'la nos mostra que as responsabilidades do educador são ainda maiores do que se imagina: os erros por este cometidos á mingua de luzes suficientes podem ser irremediavelmente fatais á formação intelectual e moral de muitas crianças.

Questão importante igualmente, porque suscita o problema delicado da relação entre o individuo e a sociedade. A educação, considerada sob o ponto de vista dos seus fins sociais, é, em grande parte, a arte de ajustar o individuo a um dado meio social, ou, melhor ainda, a um meio social idéal, em cuja elaboração éle proprio deverá trabalhar. Mas, sob o ponto de vista do individuo, a educação — segundo a formula a um tempo audaz e profunda que se destacou do estudo biologico da criança — a educação é uma vida e não uma preparação para

a vida. Conciliar os direitos da criança e as exigencias do adulto e os direitos do individuo e os que são o apanagio da sociedade — tal é a arte suprema do educador. Do conflito entre estes e aqueles, si esta arte não está á altura da sua grande missão, nascerá o sentimento de inferioridade, com o seu cortejo de consequencias por vezes catastroficas.

***

O sentimento de inferioridade tem sua origem no fracasso da tendencia dominadora. Para compreender donde provém esta ultima, comecemos pelo principio e lancemos um olhar sobre o que é a vida.

A vida implica a existencia de uma tendencia para a conservação do eu. Tudo o que rompe o estado de equilibrio indispensavel á integridade do organismo desencadeia essa tendencia conservadora. Pode-se dizer até que a vida consiste nesse perpetuo reajustamento de um equilibrio rôto a cada instante. Mas, num meio social como o nosso, conservação do eu não se opéra sem tendencia á dominação. Porque salvaguardar o seu eu equivale, as mais das vezes, a assegurar o proprio triumfo na luta pela existencia.

Eu, antes de tudo! — Essa tendencia dominadora, percebemo-la de maneira nitida nos animais, porque então escrupulos morais não vêm suspender-lhes a manifestação. Os cães, os gatos, as aves se batem, como se sabe, pelo menor alimento, e o vencedor foge com a sua preza, receoso de que lha arrebatem.

Toda a historia da humanidade é acaso outra coisa mais que a expressão multiforme dessa tendencia dominadora? O homem procura assenhorear-se do mundo fisico pela ciencia e pela industria; do mundo social, pela força. A historia politica não é senão a das tentativas do despotismo e do imperialismo, destinadas a satisfazer á necessidade de supremacia que jaz no fundo

do coração de todo homem e de toda nação. A historia das religiões nos mostra os esforços empregados para propagar ou implantar as crenças adotadas pelo eu e que são como a substancia deste.

Ora, essa tendencia á expansão do eu é mais forte ainda na criança que no adulto. A razão disso não é dificil de perceber-se: éla é o proprio efeito do crescimento. O crescimento é uma causa constante de ruptura do equilibrio organico e que se soma ás outras. A criança que cresce necessita, além do alimento destinado a reparar as perdas impostas pela atividade da machina humana, daquilo que os fisiologistas denominam a «ração de crescimento», isto é, de um suprimento de alimentação indispensavel ao desenvolvimento do seu corpo.

Pois bem, o mesmo acontece em relação ao crescimento do seu espirito. A criança manifesta, si ouso dizer, uma «tendencia dominadora de crescimento», que parece indispensavel para a fazer adquirir todas as experiencias necessarias á construção do seu ser espiritual. E' graças a essa tendencia bem caracteristica que, longe de se contentar de conhecer apenas o que seria suficiente para satisfação de suas necessidades de momento, éla deseja, pelo contrario, saber cada vez mais a respeito disso, questiona, experimenta, manipula, toca em tudo, ultrapassando constantemente o limite das necessidades imediatas, elevando-se a cada instante acima de si mesma, alargando o circulo dos seus interesses, exercendo seus poderes, marchando á conquista do mundo...

Mas desde os primeiros dias da vida, infelizmente, obstaculos invenciveis se opõem a essa expansão do eu, a esse apêlo dos desejos. Forças externas vêm frustrar essas tendencias naturais que impeliam a criança á satisfação dos seus apetites. O neofito percebe logo que o mundo exterior não lhe pertence, que não pode tomar a lua em seus braços, que não é dono do espaço e o é ainda menos das pessôas que o cercam. Dizem-lhe constantemente: "Não faça isto, não toque naquilo, cale-se, fique quieto, não se debruce á janela, não caminhe dentro dagua..."

Põem-no na cama quando êle quereria ainda brincar; acordam-no quando quereria ainda dormir. Obrigam-no a tomar a sôpa de que não gosta. Privam-no da sobremesa de que gosta. — O pequeno adquire então conciencia da propria fraqueza. Porque, na luta com o adulto, é sempre vencido.

E' nesse fracasso inelutavel que êle haure o sentimento de sua inferioridade. Esse sentimento é, pois, natural em toda criança. Ele nada tem de danoso em si mesmo; é, ao contrario, salutar — embora produza alguma crise de lagrimas passageiras. Estimula o desejo "de se tornar grande" de "fazer como o papai", de imitar os mais velhos. E' o motor de inumeros jogos em que a criança copia os adultos e a maneira destes se comportarem. E' assim "a mais preciosa das molas que impelem a criança a educar-se a si mesma" E éla se gasta pouco a pouco, á medida que a personalidade se afirma. — Infelizmente as cousas não se passam sempre assim. Diversas causas — que gruparei sob tres rubricas: influencia desfavoravel do meio, inferioridade real, anomalia exquisita ou ridicula—diversas causas podem intensificar este sentimento de inferioridade, fixá-lo, fazer dêle uma especie de espinho plantado dolorosamente na carne moral da criança. Ferida que deixa então um traço indelevel, um ponto que fica sensivel durante toda a vida, fonte das mais variadas reações de defesa. — Vejamos primeiro a influencia do meio. Aqui, o sentimento de inferioridade, primitivamente "normal", é exasperado pelo ambiente. Serão, por exemplo, pais vaidosos que, envergonhados de não ter um filho genial, o compararão, a todo proposito, com um primo mais bem dotado, com um amigo mais brilhante e o censurarão por não atingir ao nivel destes; ou irmãos mais velhos, que tratarão constantemente como "bêbê" o caçula da familia, considerando-o como quantidade desprezivel, e isto sobretudo (em consequencia de um zêlo inconsciente) si o caçula é mais bem dotado do que êles; ou será o mestre que ralhará com um discipulo pelo seu mau procedimento, que o humilhará deante de toda a classe, ao passo que este tem conciencia de haver feito tudo o que poude. Será o processo "dos temas de

logar", que relegará tal aluno para a retaguarda dos seus condiscipulos, o que o aborrecerá, e, pouco a pouco, o fará perder a confiança em si.

(Isto nos mostra, notemos de passagem, quanto é delicada a questão da emulação na escola). E, pois, ha colégas mais fortes que espancam ou que humilham os mais fracos.—Ah! a Escola! Instrumento magnifico sem duvida na mão do progresso. Arma de dois gumes, porèm... De quanta amargura os anos de escola não impregnam algumas vezes uma vida inteira!

—"O colegio de minha cidade natal, escreveu Edouard Rod, era triste e pesado; lá fui punido duas vezes injustamente, lá fui maltratado pelos meus camaradas, lá conheci as coleras impotentes, a indignação sem força... Oh! essas primeiras impressões nos plasmam para sempre; são élas que dão um tom a toda a nossa existencia; élas podem tornar-nos para sempre incapazes de felicidade.

Por isso eu não desejava reviver a minha infancia, por causa desse colégio maldito, por causa das pequeninas contrariedades que lá senti tão vivamente quanto as minhas dôres de homem..

—De um modo geral, exigir de uma criança mais do que éla é capaz de dar a predispõe para o sentimento de inferioridade, porque a condenamos a nunca obter o resultado satisfatorio, a não recolher o fruto de um esforço. Não só éla não contenta aos outros, mas, o que é mais grave, não se contenta a si propria.

E grava-se sempre mais profunda em seu espirito a idéa de que está abaixo do nivel normal.

Mas, de outra parte, deixar que um aluno se pavoneie em triunfos muito faceis é levá-lo tambem — isso parece parado xal — á inferioridade.

Porque então, desta vez, si a maior confiança que êle tiver posto em si fôr desmentida por experiencias novas, êle sossobrará na desilusão, na decepção.

E' por um motivo analogo que os meninos "mimosos", muito afagados por seus pais, pagam largo tributo ao sentimento de inferioridade. Depois da especie de paraiso em que se encontravam, o primeiro dia de escola é muitas vezes para êles a estréa da grande catastrofe. Parece-lhes terem caido do Céu no Inferno.

Mencionemos tambem a influencia do meio social. As crianças da classe operaria, além de serem menos robustas, menos bem alimentadas, são não raro maltratadas no lar. Além disso, são sobrecarregadas, em casa, de trabalhos e responsabilidades proprias de adultos, sem ter a posição nem o privilegio destes. Têm a vaga sensação de ser exploradas; por isso, quando élas se comparam com as suas congeneres das classes mais abastadas, experimentam vivamente a inferioridade da propria condição.

O sentimento de inferioridade pode provir ainda de uma inferioridade real, organica ou psicologica. Toda criança enferma ou estropiada, corcunda ou côxa, extremamente miope ou mouca, intelectualmente retardada, mofina ou debil, arrisca-se duas vezes a sofrer de sua insuficiencia: quer porque se acha realmente numa situação inferior deante de sua compania, quer porque é o alvo dos motejos dos seus camaradas — essa idade é impiedosa — talvez mesmo um objeto de impaciencia para seus pais, cujo amor proprio éla fere, pois foram êles que a fizeram assim.

Emfim, na ausencia de toda inferioridade real, algum carater insolito ou extravagante de uma criança pode atrair sobre éla as chufas com um alcunha ironico que a perseguirá até a morte: cabêlos muito ruivos ("Poil de Carotte!") ou muito louros ("Filasse!"), um facho de cabêlos brancos, um *nocvus* na face, um sexto dedo na mão, ou, mais simplesmente, uma estatura demasiado baixa ou demasiado alta, um corpo muito gordo ou muito magro, uma extrema feiura...

E é mistér recordar que as tres fontes que indicámos podem confluir, adicionar suas aguas deletérias. E de tal sorte que o tempo da infancia, que deveria ser a quadra mais béla da vida, não seja, para algumas, mais que um calvario miseravel, em que o seu eu acaba por ser completamente crucificado.

***

O sentimento de inferioridade, quando e intensificado pelas causas que acabamos de enumerar brevemente, ocasiona

em quem dêle é victima um vivo sofrimento. Como é que o individuo pode reagir contra esse sofrimento? Como vai tentar resguardar-se dêle?

As consequencias do sentimento de inferioridade foram bem focalizadas, ha mais de 20 anos, pelo dr. Alfredo Adler — um discipulo dissidente de Freud — e pela sua escola. Segundo esse autor, tal sentimento — ou, melhor, tal "complexo", por que êle opéra no subconsciente — pode engendrar, conforme o caso, os procedimentos mais diversos, que se graduam da resignação á revolta, da timidez ao despotismo, da impostura ao talento, da nevrose ao crime, da malvadez á servilidade, da covardia ao heroismo, da abulia á exaltação sublime da vontade.

Essa diversidade de consequencias possiveis nos mostra que os frutos produzidos pela triste semente plantada na alma da criança variarão conforme o terreno que a houver recebido, conforme as circumstancias particulares em que houver germinado.

O mecanismo que a criança — e, em geral, o individuo — põe em jogo para lutar contra a sua inferioridade é sempre o mesmo em sua origem: é a compensação. Compensar não é suprimir a insuficiencia; é contrabalançá-la por uma combinação em sentido contrario. Em alguns casos, é certo, a compensação redunda em supressão: conheci um moço que, sofrendo com a sua fraqueza muscular, se limitou, durante anos, a fazer, de manhã e de noite, os exercicios do "sistema Muller", e tornou-se quasi um atleta. Quando a inferioridade resulta da posição social, o exito dos esforços para melhorar esta diminue forçosamente aquéla. Nem sempre, entretanto, porque a vida não é um teorema. Ainda quando não justificada pela realidade objetiva, a inferioridade experimentada outrora sobrevive muitas vezes no coração do homem, e fica como um aguilhão constante da sua conduta.

Não se deu assim com Bonaparte? Sombrio, ambicioso, humilhado da sua condição inferior e da sua pequena estatura,

temendo não poder alçar-se á posição que seu orgulho esperava, pensa, aos 16 annos, em suicidar-se.

Sobrevém a fortuna. Mas ele não sacía o seu apetite de gloria e incendeia a Europa. Não é o desprezo pela humanidade, outrora aceso no seu coração de menino, que entreteve nele, emquanto viveu, o fogo da dominação?

A compensação é um meio, um estratagema empregado pela natureza para acudir a uma insuficiencia do organismo e para restabelecer de algum modo a falta de equilibrio.

No individuo a quem uma perna demasiado curta obriga a claudicar, a coluna vertebral apresentará uma curvatura «compensadora». O coração lesado se hipertrofia, para compensar, de alguma sorte, a qualidade pela quantidade. Nos feridos do cerebro crear-se-ão «suprimentos» para substituir as funções atingidas. O mesmo ocorre no dominio mental. Mas aqui a compensação colima dois fins: contrabalançar a insuficiencia e, sobretudo, proteger contra o sentimento de insuficiencia, que é, já o dissemos, particularmente torturante.

Esta ultima distinção nos autoriza a estabelecer duas grandes classes de fenomenos compensadores:—os que triunfam objetivamente da insuficiencia e os que simplesmente protegem o paciente contra a dôr de sua insuficiencia. No primeiro caso, falaremos de *Compensação triunfadora* ou *heroica*; no segundo, de *Compensação protetora*, ou *dissimuladora*. Uma ataca o obstaculo de frente e o vence; a outra se limita a contorná-lo.

Compensação heroica—Esta fórma de compensação se depara, sobretudo, no individuo dotado de um vivo amor-proprio, que sofre de uma inferioridade de causa organica. Este sente, então, essa inferioridade como uma especie de desafio que lhe estimula o instinto fugaz: «Tu pensas que serei teu; pois bem, tu é que serás meu!»... E para estar mais certo de o «ter», ele não se contenta de compensar, ele o sobrecompensa, desenvolvendo na obtenção dessa vitoria tesouros de energia e de perseverança.

Assim é que certas inaptidões, ferindo uma alma viril, pódem engendrar verdadeiros talentos.

Demóstenes é disso uma tipica ilustração. Adolecente débil, tornou-se não apenas senhor do seu defeito de pronuncia e de sua timidez: tornou se ainda o maior orador do seu tempo. Adler, que insistiu sobre esse exemplo, recorda tambem o de Beethoven, acometido de surdez. E lembra uma estatistica segundo a qual 70 °/° dos pintores sofreriam de algum defeito da vista. A ambição de vencer a inferioridade seria assim, em muitos casos, a propria causa da aquisição do talento.

Um ilustre exemplo desta vitoria do moral sobre o fisico nos é fornecido pela mocidade de Guilherme II. Débil de nacença, paralitico de um braço, o futuro imperador chegou, entretanto, á custa de esforços pertinazes e por vezes dolorosos, a tornar-se um bom cavaleiro.

«O que caracteriza o principe—refere Emil Ludwig na sua notavel biografia de Guilherme—especialmente no seu papel de oficial, era a luta contra a sua inferioridade. Todo o seu orgulho, todo o seu exito se haviam concentrado nesse ponto. Quando, pela primeira vez, ele apresenta os hussards ao seu temivel avô e ao seu tio, que se celebrizara como cavaleiro, ambos se tomaram de admiração, e dizendo o velho soberano: «Ai está um bom trabalho, eu nunca acreditaria! — o principe, desde então, fica persuadido de que sua fraqueza não é invencivel, que elle proprio é forte e tão bravo como seus pais e como seus camaradas».

A carreira ulterior do desventurado Guilherme mostra, entretanto, que essa compensação, embora heroica como certamente foi, permaneceu superficial infelizmente. E que o de que importava triunfar era bem menos desse braço impotente do que da vaidade incomensuravel que não logrou acomodar-se a ela. Por isso a sua vitoria relativa não lhe arrancou d'alma o espinho doloroso do sentimento de insuficiencia. O jovem principe não comprehendeu—e seus educadores ainda menos—que a coragem consistia, aqui, não tanto em se tornar perfeito cavaleiro (o que era fisicamente impossivel) quanto aceitar sumariamente essa incapacidade, livre em resgatá-la (na ausencia de dons intelectuaes superiores) por uma virtude de outra especie—uma virtude moral—a modestia.

Resgatar a inferioridade mediante qualidades de ordem superior áquelas cuja ausencia se deplora, tal é a formula idéal da compensação triunfadora. Esta desforra legitima do bem sobre o mal, do justo sobre o injusto, seduziu sempre a a alma popular, e encontramo-la magnificada em muitos mitos e legendas, tais como a *Borralheira* e o *Pequeno Polegar*, em que vemos o caçula, fraco e desprezado, triunfar, finalmente, graças á sua sabedoria e á sua paciencia, da malvadez dos seus irmãos mais velhos e da crueldade do destino.

Compensação protetora—Quando o individuo que sofre de inferioridade não é de molde a neutralizar esta, desenvolvendo aptidões que lhe façam equilibrio —e quando não é bastante filosofo para se resignar a ser inferior aos outros,— buscará «dar o trôco», quer dissimulando, quer tomando a ofensiva. Mas a ofensiva é tambem para êle um meio de simular. Esta simulação é a arma do fraco, e sem ter a intenção de enganar, êle será levado a isso pela inclinação da natureza humana.

É o medroso que assovia no mato para aparentar coragem. E' o prosa, o tagaréla, que busca brilhar tanto mais quanto mais sente a sua nulidade. E' o burguês pouco afortunado que joga areia nos olhos para que se não pereceba a dificuldade em que ele vegéta.

E' curioso verificar com que facilidade surtem efeito, aliás, deante do publico, essas tentativas de mistificação. Não só na vida mundana de cada dia, mas tambem na vida politica, quantos imbecis cujo unico sucesso é a presunção!

Fôra mistér esboçar aqui a psicologia do adventicio, cuja atividade visa exclusivamente mascarar a inferioridade de sua proveniencia ou de sua cultura. Sabe-se a historia desses «novos ricos» que depois da guerra, para guarnecer as prateleiras ainda virgens de seu gabinete de trabalho, encomendavam alfarrabios a metro corrido.

A criança que sofre de inferioridade assumirá, pois, não raro, a fisionomia de um forte. Será gabóla, ranzinza, procurará sempre encouraçar-se, imitar os mais velhos, dar-se ares importantes. Ou então será teimosa, servindo a obstinação, éla propria, para gerar ilusão sobre a sua força, sobre o seu poder, sobre sua capacidade para se governar a si mesma e não depender de ninguem. O alarde de força é, não raro, um sinal de fraqueza secreta e inconfessada. Porque aquele que é forte não experimenta necessidade de gritar a sua força. Para que serviria? O delirio das grandezas não tem razão de ser sinão emquanto compensa uma pequenez real. Isto é verdadeiro não só em relação aos individuos, mas tambem ás sociedades. Os governos, que atropelam a liberdade, exilam e excomungam, pôem no index, jugulam a imprensa e ditam opiniões, não são, embora pareçam, instituições fortes. Si o fossem de verdade, não precisariam desse aparelho de intimidação. Mas, colossos com pés de argila, éles sentem bem que, sem essa armadura de ferro, se desmoronariam lamentavelmente.

E' assim—si permitem que eu me reporte a esse caso tragico—que as manifestações imperialistas e militaristas de Guilherme II, e suas provocações irrefletidas, não eram em verdade senão uma prova de fraqueza. O imperador nada tinha de belicoso. De carater timido, talvez poltrão, êle era necessariamente pacifista, pacifista a contra gosto seu. E não era por agressividade, mas por medo, por necessidade anormal de segurança—que êle se cercou do mais formidavel dos exercitos. Sua tendencia era apenas defensiva; mas para melhor disfarçar essa inseguridade enfermiça, de que tanto sofria, e acalmá-la, êle lhe dava constantemente uma aparencia provocadora O mundo inteiro se iludiu com isso. Quando, pois, serão psicologos os diplomatas?

Ao lado dessa compensação simuladora, observamos outra especie de compensação, assás vizinha da precedente, mas que chamarei, de preferencia, *consoladora*. E'la propria compreende uma gama inteira de variedades.

E', a principio, a fuga para a ficção, para a cisma. Pede-se á vida do sonho a autoridade e o poder que a vida real nos recusa. Qual é, dentre nós, que, humilhado como criança e não se sentindo com forças para redarguir, não desejou poder enfiar no seu dedo o anél de Gigés, para administrar ao adversario a correção que julgamos merecida, para submetê-lo á nossa vontade? O *Esfolado*, de Roberto de Traz, bélo tipo de inferioridade, cismava «no sonho favorito de sua infancia, no qual se comprazia ainda: tornar-se invisivel».

Tais imaginações assombram o espirito de todas as crianças. Bem antes de *Perrette*, élas se comprouveram em contar historias umas ás outras, em construir castélos na Espanha. Os contos de fadas atestam esse desejo, tão vivo no coração de cada uma, de habitar um mundo em que o homem virtuoso— isto é, nós mesmos—seja dotado de força herculea ou de faculdades sobrenaturais, ou ainda possuidor de imenso tesouro que ponha o universo á sua disposição.

Mas, por vezes, esses devaneios diurnos assumem uma extensão inquietante. Certas crianças vivem positivamente nesse universo fantastico que construiram para si. Falam de irmãos e irmãs imaginarias com o mesmo acento como si se tratasse de personagens de carne e osso, e a gente se inquieta, em torno délas, ao vê las incrustar-se nessa especie de delirio. Este não tem, em si, nada de perigoso. Mas é um sinal, um sintoma de um sofrimento secreto, que a criança se esforça por dominar, e é esse sofrimento, ou antes a causa dêle, que se trata de tirar a limpo.

Essa fuga para fóra da realidade pode ir até mesmo ao sonambulismo.

A's vezes, não é mais em sonho que o paciente deixa o meio muito incomodo para êle, afim de respirar a independencia tão desejada; e assim é de fato.

E temos então a fuga. Esta não é sempre premeditada e a mais celebre dentre élas não o foi.

Quando Jean Jacques, aos dezeseis anos, «inquieto, descontente de tudo e de si mesmo, sem gosto pelo seu estado», viu, uma noite, fechar-se deante dêle as portas da cidade, após um momento de angustia, que hino êle entoou á libertação!

—Quanto mais o momento em que o terror me sugeriu a idéa de fugir me pareceu triste, tanto mais amavel me pareceu o em que a executei... A independencia que eu supunha ter adquirido era o unico sentimento que me abalava. Livre e senhor de mim mesmo, eu cria poder fazer tudo, tudo alcançar. Eu não tinha mais que me arremessar para voar e erguer-me aos ares. Eu entrava, com segurança, no vasto mundo; meu merito ia enchê-lo; eu ia encontrar festins, tesouros, aventuras, a cada passo...

Mencionemos, de passagem, como exemplos de producções compensadoras, entre os adultos, todas as creações da arte, em que o autor se pinta tal como quisera ser, tomando o contrapé da sua condição real. A tristeza do clown é proverbial, bem como o temperamento melancolico dos humoristas. E' por se sentir acabrunhado pelo seu estado de saúde, que Molière negou a molestia no seu *Doente imaginario*. E tem-se, por vezes, notado que foi no momento em que a Alemanha gemia sob a bota de Napoleão, em que os sentimentos nacionais eram ulcerados, que ela produziu a literatura mais optimista e idealista que o mundo ainda viu florecer: Fichte e Hegel, novos messias, creavam de novo o mundo, com desprezo da realidade, negando tudo o que podia limitar-lhes as aspirações

Mas, voltemos ás crianças. Será abuso considerar uma especie de fuga para fóra da realidade essa outra consequencia do complexo de inferioridade, que importa assinalar, a saber, os «máus habitos?» — Não. Porque, ainda aqui é dos prazeres e do poder recusados pelo seu ambiente, que o individuo exige que o seu organismo lhe procure a ilusão consoladora. Só em face de si mesmo, senhor absoluto no reino crepuscular de sua intimidade, ei-lo, emfim, grande dispensador dos bens deste mundo... E mencionaremos neste lugar — a ciencia é, ás vezes, cinica nas suas aproximações — o «Jornal intimo», porque sua redação não equivale, em certos casos pelo menos, a uma especie de comercio amoroso comsigo mesmo?

Mas eis aqui outro caso ainda: o insuficiente vai compensar a sua inaptidão para a aplicação. Incapaz de fazer grandes coisas, êle vai enganar a si proprio, e talvez os outros, dispensando todos os seus cuidados aos pequeninos. Compensação derivadora, poderia dizer-se. Assim, um aluno pouco inteligente fará, apesar disso, bôa figura na aula, aprendendo de cór suas lições, compensando a reflexão pela memorização e por sua perfeita disciplina. E' o que chamamos de bom grado «um santinho». Queridos dos mestres, porque são polidos e atentos, os santinhos têm ordinariamente má reputação entre os condiscipulos que os acusam de trapacear no jogo, nesse grande jogo, que é a vida do colegio, dividida em dous campos, os alunos, de um lado, e os mestres, do outro. Os santinhos estão do mau lado da barricada. Inutil dizer que o desprezo de que são objeto lhes aumenta ainda o complexo. E, afinal de contas, os mestres teem razão de conservar a sua estima para esses infelizes, cuja compensação, sinão alcança mais que triunfos efémeros que não lograriam alcançar para eles o titulo de «triunfadora», implica, entretanto, ela propria, uma boa dóse de heroismo.

A mesma disposição de espirito, si a encararmos sob o angulo do trabalho realizado, engendra o pedantismo, que nada mais é que uma atenção intempestiva dispensada a pormenores mesquinhos. Quando um homem está, importunamente, a cavalo em cima dos textos letrados é porque êle provavelmente não è capaz de apreender-lhes o espirito. Coitado do homem meticuloso e esmiuçador que põe a nú, sem dar por isso, a pobreza do seu intelecto!

Mas a criança devorada pela ambição — ou antes o seu subconciente — tem ainda outros expedientes no seu saco. Em logar de dissimular a propria enfermidade, pode, pelo contrario, pô-la de sobreaviso, exagerá-la e explorá-la. Essa importancia que os seus semelhantes lhe recusaram, éla a revestirá tornando-se um doente. Um doente, isto é, alguem que a gente toma em consideração, que a gente trata, de que se fazem as vontades,

de que a gente pede noticias. A enfermidade se torna assim um titulo de gloria. Roberto de Traz deu disso um bélo exemplo no seu "Esfolado" "Marcos bem via que a sua visão defeituosa não comoveria a quem quer que fosse. Ter as duas pernas quebradas num desastre de automovel, eis o que lhe seria util. Quem, então, ousaria fazer-vos mal?". E, mais tarde, Marcos, ao saber que a sua vista estava irremediavelmente condenada, murmura com um suspiro de alivio: "Ficar cégo, que bom *alibi*..."

A exploração da enfermidade concorre para dous fins. Antes de mais nada, atrai a atenção e a simpatia. A criança desprezada galga repentinamente a posição do primeiro plano a que aspirava. E' rodeada, acariciada, sua mãi a acolhe na sua cama; indaga-se de que ela gosta, o que queria. Assim é ela quem manda. Da sala até á cozinha, a casa inteira lhe obedece.

Tornou-se o centro de tudo...

A exploração da enfermidade serve ainda para outra coisa. Serve para desarmar a critica, critica de outrem e, mais ainda, critica de si mesmo. Não faço nada? Mas estou doente! E' um pretexto honroso, a melhor das escusas, escusa sempre plausivel. Pode-se, pois, dormir sossegado e, sobretudo, adormecer a conciencia: para quê lutar, "preocupar-me", nada posso, estou doente... Esses móveis inconcientes ou semi-concientes constituem as raizes mestras de muitas manifestações histericas, de muitos simtomas de nervosidade infantil; a incontinencia noturna ou o gaguejar têm frequentemente tal origem, sem duvida. E' o famoso "refugio da molestia", sobre o qual Freud insistiu com justeza.

Não é tudo ainda. Quando o homem não é talhado para a luta, quando não tem a fibra de um herói e não quer passar por doente, resta ainda um recurso para satisfazer a necessidade de dominação. Não somos capazes de nos educar a nós mesmos?

Pois bem! — aplicação elementar do principio de relatividade — rebaixaremos os outros, naturalmente aqueles que nos fazem sombra. Ficaremos á espreita de seus pequenos deslises, que sublinharemos com remoques, ridicularizando-os aos olhos alheios. Si não têm defeito, nós os inventaremos. E eis aí a calunia. O devedor nunca deverá esquecer que um implicante,

um maledicente tem antes o desejo de exaltar-se do que o de fazer mal. "O homem é maldizente mais por vaidade do que por maldade", diz justamente La Rochefoucauld. E' que não perdoamos aos outros os defeitos que nos tornam inferiores a êles.

Esta especie de compensação agressiva, que poderia chamar-se *vingadora*, pois é éla que nos impéle a vingar-nos em outrem dos nossos proprios defeitos, assume algumas vezes aspéto mais tragico. Leva a criança ao suicidio.

O suicidio! capitulo lugubre da psicopatologia da infancia. Seguramente, o nosso pobre mundo é semeado de feiúra e de injustiça. Mas querer deixá-lo, quando se é uma criança! Desertar nessa idade, ignorante ainda das torpezas terrenas, em que a vida parece amavel e sorridente, de braços abertos, radiosa de sol e de esperanças misteriosas... Que triste coisa!

Entretanto essa triste coisa é um fato, por demais frequente, Uma estatistica alemã de antes da guerra acusa, para o Reich, 53 suicidios de alunos por ano, ou seja um por semana.

Si o sentimento de inferioridade não está sempre em causa — o amor contrariado (tão cêdo!) conta algumas catastrofes no seu ativo, bem como a alienação mental — êle o é, entretanto, na maioria dos casos.

O suicidio, evidentemente, não é uma compensação. Mas o pensamento que o ditou é uma délas, era uma antes que o sinistro projeto fosse posto em execução. Pensamento de vingança ou pensamento consolador, um e outro coexistindo, sem duvida, quasi sempre.

O pensamento vingador, eis aqui, mais ou menos como fôra formulado: «Vós me maltratastes constantemente, ó pais indignos, ó mestres severos e deshumanos. Que a minha morte seja vossa justa punição, vosso eterno arrependimento!» «Mas uma outra voz menos dura fez éco áquela: «Não me amastes quando eu aí estava; haveis de amar-me quando eu deixar de viver. Desprezastes-me; agora me prantearéis. As flores que não soubestes semear em torno dos meus anos juvenis, que apenas desejavam desabrochar na alegria do vosso amor, ireis enfeitar com

élas o meu tumulo, na tristeza... do vosso amor». Esse amor, amor postumo, que o suicida obrigou, por assim dizer, a despertar, emfim, eis ai a compensação consoladora.

Mas o suicidio pode ser tambem uma simples fuga... a fuga diante de uma situação insustentavel, sem que haja absolutamente intuito de compensação.

Simples renuncia á luta.

Com efeito, as tentativas de compensação podem fracassar completamente. Si o individuo não é de molde a enfrentar a sua inferioridade, nem habil para disfarçá-la, a verdade lhe aparece inteiramente núa, a dôr permanece pungente e o afoga na amargura. Resignação ou pessimismo, abulia, timidez, agrura, desalento,—e finalmente suicidio—tais podem ser os termos diversos da compensação frustra.

Qualquer que seja a forma da compensação, há um sentimento que éla, por mais engenhosos que sejam os seus artificios, não consegue extinguir completamente e que é o sintoma proprio do complexo de inferioridade, quer se trate de uma inferioridade permanente ou momentanea: é o melindre.

O melindre é uma sensibilidade particularmente viva para tudo o que concerne ao famoso complexo. E' a violenta reação de defesa provocada pelo toque do ponto sensivel e que lhe denuncia a existencia. O Perrichon, de Labiche, preferindo o velhaco, ao qual presta serviço, ao bom moço que, trazendo-lhe socorro, lhe lembra a sua inferioridade, oferece uma imortal ilustração desse asserto.

***

A psicopedagogia do sentimento de inferioridade apresenta um duplo aspecto: 1.º) profilatico; 2.º) curativo. A profilaxia, aqui como alhures, consiste em suprimir as causas do mal. Ela tem diante de si uma dupla tarefa: negativa, isto é, evitar as falhas educativas que crêam ou fixam o sentimento de inferioridade; positiva,—favorecer na criança o desenvolvimento racional da personalidade.

Vê-se que é toda a arte da educação que é aqui posta em questão. A pedagogia do sentimento de inferioridade não poderia distinguir-se da pedagogia em geral. Uma educação perfeita, educadores sem defeito, mestres compenetrados do *primo non nocere* da medicina antiga, camaradas educados êles proprios numa sadia atmosfera social, não ofereceriam pretexto algum para a irrupção do complexo da inferioridade.

Limitemo-nos a algumas observações.

Os defeitos dos educadores: eis-ai, em bôa parte, a que é devido o complexo de inferioridade. Já aludimos a isso. Notemos aqui apenas que êles provêm frequentemente de que esses educadores inhabeis foram vitimas, êles proprios, de uma educação defeituosa, que fixou, nêles, tambem, o complexo em apreço. Os erros educativos arriscam-se a transmitir-se de geração em geração. Pesai a vossa responsabilidade infinita, vós que tendes o encargo de almas!

Um pai, por exemplo, tiranizará o seu filho, porque êle proprio, como filho unico, era o tirano da casa; ou ainda porque, espancado quando era jovem, será levado a espancar seu filho por compensação vingadora. Ele afirma assim o seu poder outrora discutido. Dize-me como educas e dir-te-ei como foste educado.

Depois dos defeitos dos educadores conviria examinar os dos metodos de educação. Estes são inumeraveis. Limitar-nos-emos aos dous tipos extremos — o método de disciplina autoritaria e severa e o que poderia chamar-se da solicitude enternecida ou do mimo.

O método da diciplina autoritaria colima formar cidadãos diciplinados. Mas só o consegue verdadeiramente recalcando as tendencias da criança, arriscando-se a fazê-la perder sua personalidade, sua originalidade, e da engendrar, precisamente, o sentimento de inferioridade.

Sem duvida, certas crianças se dobram a esse método e o adotam. Mas que se tornam élas mais tarde? Personagens rotineiros e convencionais, sem sombra de imagina-

ção, que não estão *at home* no mundo sinão emquanto tudo aí for pautado como papel de musica. Serão, por exemplo, perfeitos burocratas, esmiuçadores, meticulosos, alegria das administrações e desespero do publico.

Mas que se tornarão êlas no dia em que, ante uma situação nova, se tratar de inovar, de tomar uma iniciativa? A vida, feita de irracionalidade, lhes deparará inumeras desilusões.

As mais das vezes, felizmente, o aluno, guiado por um instinto vital mais inflexivel ainda que o regulamento escolar, se subtrai, de mil maneiras, a esse regime compressor. Mas acontece tambem que êle se insurge contra o excesso de disciplina, contra a autoridade paternal demasiado rigorosa, quando o seu sentimento de inferioridade é por demais exasperado. Êle sofre, luta, revolta-se contra seu pai, depois, afinal, contra todo poder constituido, mestres, chefes, magistrados, Estado, sociedade, que são concebidos como uma extensão da autoridade paterna, como um entrave á justa disposição da propria pessôa. As tendencias anarquicas ou criminosas não têm, muitas vezes, outra causa. — E não falamos dos sintomas nervosos e de outros acidentes diversos que esta pedagogia disciplinar e compressora pode engendrar.

Disciplina! Quantos maleficios se cometem á sombra da ambiguidade do teu nome! Porque, ora, nobre e desinteressada, és essa educação moral que não ambiciona mais que a elevação espiritual da criança; e ora, simples reação de defesa do educador, cais no rol de uma brutal regra de policia, destinada a proteger o comodismo dos pais e dos mestres, ou o ramerrão rotineiro da classe, sem te preocupares com as nefastas consequencias que essa coerção arbitraria poderá acarretar para os seus pupilos. E quantos prefeitos de colegio ha que, tendo ouvido gabar a disciplina, jamais imaginaram que êla pudesse ser coisa diferente disso !.

O método contrario, o do mimo, não é melhor. Dissemos mais acima como êle tambem podia desenvolver a inferioridade. Notemos aqui, com o dr. Wexberg, que esses dois

métodos, o do autoritarismo e o da solicitude, tão opostos na aparencia, oferecem, entretanto, do ponto de vista pedagogico, grande semelhança: têm o defeito comum de não desenvolver a espontaneidade, a vontade refletida, a autonomia do ser humano. Aqui, como lá, a criança permanece um "dependente". Ou se lhe proibe agir ou, então, se age por éla. Objeto de constrangimento ou, pelo contrario, objeto de uma ternura que vôa adeante dos seus desejos, constantemente preocupada em arredar todo obstaculo, êla jamais tem ocasião de se decidir por si mesma, de querer, ou ser alguem. As mesmas advertencias, exatamente (excéto o tom que pode diferir) se encontram na bóca da mãi impertinente e da mãi cheia de solicitude:" Repara por onde andas! Não apanhes sol! Não trepes no muro! Não vás á fonte»!... — É com intenções de arte diferentes, uma perseguição perpetua, que, redunda no mesmo efeito.

Mostrando-nos o que se não deve fazer, esta critica nos indica, ao mesmo tempo, a estrada a seguir para evitar que se cultive o sentimento de inferioridade. Essa estrada real é a que conduz ao desenvolvimento da personalidade, no quadro das exigencias materiais e sociais, a que todo homem se acha sujeito, que leva a este idéal tão bem definido por Vinet: o homem senhor de si mesmo afim de melhor servir a todos.

Questão séria! Porque os deveres cardiais da educação para evitar o complexo de inferioridade são os mesmos, segundo me parece, para a educação geral.

Ei-los: inspirar amor ao trabalho; fazer da escola um meio realmente social; ter em conta as particularidades individuais.

O trabalho, isto é, a atividade que se aplica a dominar um problema quer material quer intelectual, nada mais proprio para fazer que a criança adquira conciencia do seu valor pessoal, do seu poder e, por conseguinte, para satisfazer a essa inclinação dominadora que habita na alma de cada um. Mas, com uma condição: que o trabalho apareça na criança como uma realização do seu eu. Para que êle tenha esse carater, cumpre que seja ligado a alguma dessas tendencias

profundas, cuja satisfação é sentida como uma necessidade. Um trabalho dado será sentido então, êle proprio, como uma necessidade, como um apetite, ou, melhor, como um meio de saciá-la, e toda a energia do individuo se empregará em executá-lo.

E' que há uma relação intima entre o trabalho e o eu. O trabalho, aí compreendido o saber, que é um meio de levá-lo a bom termo, não é mais que instrumento de ação, e ação não é mais que a afirmação da personalidade, de suas necessidades, de suas idéas. Uma pedagogia que quebra esta relação organica, que encara o trabalho fóra do seu contexto vital, sem se preocupar de saber si êle foi, de algum modo, subordinado aos desejos do eu, e si responde a suas capacidades, arrisca-se a conduzir a um dos dois resultados seguintes: ou a criança, tomando o trabalho imposto por um absoluto constituindo uma especie de norma, se despréza porque não pode atingir essa norma, e resvala no sentimento de inferioridade; ou, então, a criança, cujo eu resista melhor, aprende a menosprezar o trabalho, porque o julga sem valor para si. Porque, repitamo-lo, é só na medida em que nos permite atingir um fim por nós desejado que o trabalho adquire valor a nossos olhos.

Estendendo a nossa empresa ao meio ambiente, êle fortifica esse sentimento de superioridade de que somos ávidos. — Eis ahi o de que o aluno devia tomar conhecimento antes de tudo.

A criança não odeia o trabalho, como a pedagogia tradicional o deixa supôr pelo seu imponente arsenal de punições e de sanções. A preguiça representa talvez o estado natural do adulto; ella não é certamente o estado da criança. Figure-se a quantidade enorme de atividade desenvolvida pelo bebê, nos seus primeiros anos, para aprender tudo o que aprende, a linguagem inclusivé. A criança possue, pois, um motor interno, acionado por molas poderosas, que a impéle á conquista das cousas. A arte de educador consiste em engrenar a

essa maquina automotriz, que é uma maquina de realizar desejos, o que êle quer que seu aluno execute. O trabalho e o estudo hão de parecer, então, ao aluno como um meio de realizar os proprios desejos, e êle os amará, porque amamos aquilo que nos depara o objeto cubiçado. E' nesse sentido que costumo declarar que a criança não deve fazer nada que não tenha primeiro querido ou desejado.

Mas, sem duvida com mais ignorancia que deslealdade, caricaturiza-se esta formula, pretendendo que a educação nova impéle o aluno a fazer tudo o que êle quer (o que é cousa muito diferente). Não, mas êle deve *querer tudo o que faz*. Quem ousaria pretender que essa tarefa, aceita, adotada pelo eu, que a fez sua para a éla entregar-se de corpo e alma, não constitue a mais elevada, a mais nobre fórma do trabalho escolar?

Mas si, com receio de despertar o sentimento de inferioridade, se afasta todo constrangimento e se exalta o sentimento da capacidade, que será do desenvolvimento moral?

Porque a liberdade absoluta não é dos mortais. Esta liberdade é constantemente limitada pelos direitos dos outros. Cumpre que a criança a aprenda. E não poderá aprendê-la melhor do que experimentando-a. E' aqui que intervém a socialização do meio escolar, quero dizer a introdução, nas escola, de uma vida mais verdadeiramente social, não só durante os recreios, mas tambem durante o trabalho. Esta vida social, implicando cooperação e auxilio mutuo, constituirá o contrapeso necessario á tendencia dominadora. Dela é que nascerão as regras que regem as relações de cada um com outrem. Sem duvida, essas exigencias sociais, essas regras limitativas são, sob o nosso ponto de vista de adulto, um constrangimento.

Mas não aparecerão como tal á crianças, porque não emanarão de um plano exterior á vida délas, de um regulamento ou de um magister, cuja autoridade provém exclusivamente da circunstancia de estar ligado a um sistema de re-

compensas ou de punições. A criança não a receberá, pois, absolutamente como uma opressão que a mortifica, mas como um convite inteiramente «natural» para reajustar suas adaptações em vista das exigencias da vida coletiva. De fria, de verbal, de imperativa, de dura, de extrinseca, a regra se tornará para a criança uma cousa familiar e quente, porque ela a erá vivido; uma formula de ação inscrita na sua carne, porque ela a terá ligado ás suas necessidades imediatas e aos seus desejos de cooperação social.

Vêde, no ponto de vista que nos ocupa, a vantagem de um meio assim organizado. Que diferença com a escola tradicional, onde o mérito supremo consiste em ultrapassar os outros em chegar primeiro, onde se estimula o mais possivel a competição, o que é prejudicial para os menos favorecidos!

Aqui o que constitue o polo da conduta é a harmonia dos esforços para o bem supremo da pequena comunidade. Cada uma, conforme os casos, conforme o que é mais consentaneo com os interesses desta, deverá dar-se todo, ou, do contrario, apagar-se (tal como no *match* de futebol, onde o interesse do conjunto afoga o amor proprio individual.)

O eixo do ideal é deslocado. Não triunfar cada um, a todo custo. Mas servir, cada um, segundo os seus meritos. Não mais o instinto de dominação; mas o instinto de solidariedade. Não mais a preeminencia, mas o auxilio-mutuo. Em vez de zombarem uns dos outros, de se enciumarem reciprocamente, de se odiarem, de se temerem, de se desprezarem, segundo os asares de suas capacidades ou de suas enfermidades nativas, as crianças, muito naturalmente, virão a compreender-se a respeitar-se... e a estimar-se.

Em tal regimen, a reconciliação do eu e da sociedade ou, antes, sua solidarização progressiva, se torna um processo de crescimento organico. Porque as crianças não são pelotas de argila susceptiveis de ser modeladas por pressões exteriores. São organismos vivos e, como tais, reagindo, armados de uma porção de tendencias. Agora se trata de harmonizar essas

tendencias, de as derivar, de as sublimar. E' nesse sentido que diziamos acima que a educação é «uma vida».

E, si o educador, cujo papel, nesse regimen novo, por ser menos aparente, não é por isso menos vigilante, e a cujos conselhos as crianças recorrerão tanto mais voluntariamente quanto êle se não apresente como um adversario da vida delas, si o educador sabe mostrar áquêles de seus discipulos que são menos bem dotados que suportar corajosamente uma inferioridade é muitas vezes o *nec plus ultra* da superioridade, quão caridoso, e ao mesmo tempo proveitoso, não será o seu apostolado! Porque ha crianças menos bem dotadas! E ha as tambem robustas e debeis, sossegadas e irrequietas, rapidas e lentas, ativas e contemplativas... São todas passiveis da mesma educação, exatamente? Evidentemente que não. E eis porque importa que o educador tenha em linha de conta as diferenças individuais das crianças, diferenças ignoradas pela pedagogia tradicional, que pressupõe tacitamente que não importa quem possa fazer alguma cousa, contanto que o queira. Essa individualização necessaria, eu a exprimi outróra pela formula da *educação sob medida*. Ela se impõe não só quando se trata das aptidões intelectuaes, mas tambem, mas principalmente, a proposito do carater. Certos alunos, com efeito, suportam as disciplinas mais sevéras, os castigos, as humilhações, sem se sentirem peor com isso. Como o caniço sob o aquilão, élas vergam e não se quebram. Crêr-se-ia que seus nervos são de borracha. Ao posso que com outras — como aquélas de que nos ocupamos aqui — não acontece a mesma cousa.

Não se poderia tratar todas as crianças do mesmo modo. Quando se trata do seu corpo, a cousa é admitida facilmente: evita-se que um aluno use de uma carteira demasiado baixa, que lhe deforma a espinha; ninguem a obrigará a caminhar com uma botina que lhe faz mal, sob o pretexto de que essa mesma fôrma serve muito bem para os seus amigos Paulo, Sancho ou Martinho. Mas, não sei por quê, desde que se trata do cérebro, se recorre á «carregação» que se julga servir

para todos, mas que não serve para pessôa alguma — como si os individuos não diferissem muito mais pelo carater e pelo espirito do que pela estatura e pelos pés, e si não fosse muito mais importante não ferir a alma do que não ferir o corpo.

O educador não procurará, pois, plasmar os seus alunos no mesmo molde. Não os julgará todos pela mesma bitola. Tarefa infinitamente delicada, porque, executada sem o tacto necessario, pode assumir a feição de uma injustiça. Mas a injustiça não é de pratica corriqueira, que exige de capacidades diferentes identico rendimento?

Vê-se que para a profilaxia do sentimento de inferioridade — como, aliás, para toda arte da educação — a primeira cousa é a educação do educador. Este deve compenetrar-se da existencia de outros temperamentos que não o seu e da multiplicidade das formas do espirito. Que o educador — si esta virtude lhe não é ingenita — aprenda a pôr-se no nivel da criança, a apresentar-se a éla, não como adversario, mas como conselheiro, como amigo. Que lhe pareça superior, não pelo temor que espalha, mas pela sua clarividencia, sua compreensão, sua bondade. Ele será, então, o modelo, posto ao alto, que eleva e fortifica, e não o despota que rebaixa e humilha.

"Educar" uma criança não deve consistir jamais em rebaixá-la.

E quando a inferioridade ai aparece e exerce os seus estragos, que importa fazer?

Antes de mais nada, — quer essa inferioridade se traia pela timidez, pela preguiça, por acéssos de raiva ou por "fabulações" fantasistas — não ralhar com a criança. Não é que a reprimenda, no seu mecanismo elementar, não logre algumas vezes inibir certas manifestações que se julgam repreensiveis. Ela, porém, é um tratamento que permanece sintomatico, que não remonta á raiz do mal. Do ponto de vista do educador, éla não passa de paliativo e tem deste o principal defeito, que é o de deixar crêr que o mal está curado, quando este

ainda fomenta sob o borralho. E, do ponto de vista da criança, éla não faz mais do que agravar a situação. E, pois, não ralhar com a criança que sofre de inferioridade, não esquecer que o seu modo de agir é, em grande parte, reflexo automatico, inconciente. Si se considera esse procedimento — por mais desagradavel que nos possa parecer — não tanto em si mesmo, mas como revelador de um estado de sofrimento do paciente, quanto, de antipatico que era, êle se nos vai tornar simpatico — simpatico como todo ser desgraçado, vitima dos asares da hereditariedade ou do meio em que a sorte o colocou!

Bem longe de ser molestada, a criança que sofre de inferioridade deve ser encorajada. Importa, por todos os meios possiveis, restituir-lhe a confiança em si mesma, dar-lhe ocasiões de sucesso.

Não ha criança, por mais desherdada, que não apresente alguma pequena aptidão que ofereça ensejo para essa obra de habilitação.

A arte do pedagogo consistirá em descobrir esse ponto forte — eu ia dizer esse defeito da sua couraça de fraqueza — afim de explorá-la. Assim, já se notou uma vez que um aluno sem inteligencia, que vegetava á sombra, na retaguarda da sua classe, como um cão batido, possuia alguma disposição para tocar flauta.

Encorajaram-no a executar esse instrumento, e dentro em pouco era êle quem, nos passeios, alegrava a marcha de seus camaradas. Sua situação moral transformou-se com isso; estava salvo.

Muitas vezes o sentimento de inferioridade não é permanente e não é suscitado sinão por um parceiro, o pai, por exemplo, ou tal professor, ou tal camarada. Nesse caso, mudar a criança de meio: afastá-la de sua familia, colocá-la em outra classe. A metamorfose pode, então, apressar-se como por encanto.

Mas, faça-se o que se quiser, o que importa, principalmente, é tratar a criança com simpatia, dizemos mesmo — com amor.

O amor, atmosfera bemfazeja e quente, na qual a natureza quis que o homem viva os doces anos de sua primeira juventude.

O amor, contrapeso natural ao sentimento de fraqueza que o petiz sente á aproximação das pessôas maiores.

O amor, antidoto especifico do complexo de inferioridade. E não só o amor de que somos objéto, mas tambem o amor que prodigalizamos. A criança é feita não só para ser amada, mas ainda para amar: Porque amar, para a criança, é exteriorizar-se, é realizar-se socialmente, é tomar o seu logar entre os outros, é sentir-se solidaria. Amar é para éla o unico meio de entrar em comunhão, sob um pé de perfeita igualdade, com aquêles que lhe são superiores. Porque, entre dois seres que amam, a questão de predominancia não se estabelece; pelo contrario, cada uma só quer ceder o passo á outra. É um milagre da afeição extinguir toda veleidade de ciume, fazer-nos reviver um pouco na felicidade de outrem. — Não amar a criança é recusar a mão que éla vos estende, é repeli-la neste porão da vida, cuja habitação lhe é tão dolorosa, porque éla aí encontra o tormento da inferioridade.

Amar a criança, alfa e omega da arte da educação. Mas, para a amar completamente, para a amar apesar de seus defeitos, é mistér saber compreendê-la e, para compreendê-la, conhecê-la. O conhecimento da criança é, pois, indispensavel ao educador — para que éle possa, sem prevenção, amar a criança.

BIBLIOTECA
ARQUIVO PUBLICO MINEIRO

O PROBLEMA DA DISCIPLINA

O sr. dr. Mario Casasanta, ex-Inspetor Geral da Instrução, tem publicado, com o pseudonimo ABC, uma serie de topicos ligeiros relativamente a problemas escolares de suma importancia. Vamos transcrever os que versam sobre a disciplina e que foram publicados em 8, 19 e 21 de Julho, no "Minas-Gerais", orgão oficial do Estado.

FORMAR CIDADÃOS

— Já por varias vezes, temos aqui afirmado que um dos objetivos principais da escola é formar cidadãos, que compreendam bem o papel que lhes está reservado na vida da coletividade.

Nessas condições, cumpre-lhe desenvolver aquelas qualidades essenciais á democracia, como sejam a cooperação, sentimento da lei, respeito á personalidade alheia, independencia moral e material.

Para isso, torna-se necessario que a escola se transforme naquela "sociedade em miniatura" de que fala Dewey, um verdadeiro laboratorio de cidadania, em que as crianças comecem a exercitar as funções de individuo e de membro de uma coletividade. Ir-se-ão assim compenetrando a pouco e pouco de que uma coisa é o individuo considerado isoladamente, trabalhando por si, pelo seu progresso material e espiritual, longe dos companheiros, e outra coisa é o membro de uma coletividade, pondo-a acima de si proprio, trabalhando-lhe pelo aper-

feiçoamento e, em todo caso, procurando conciliar os interesses individuais com os sociais, sem detrimento de um nem de outro.

*

A EDUCAÇÃO AUTOCRATICA

— E' certo, como já se assinalou, que a educação da infancia tem sido e é acentuadamente autocratica, isto é, as crianças até certa idade obedecem a seus pais e guias, como um povo primitivo atende cegamente ao comando de seu senhor.

Mas como um povo vai conquistando as suas liberdades e franquias, na medida que se vai ilustrando, assim as crianças vão exigindo liberdade e desembaraço, na medida de seu crescimento e amadurecimento.

Não se censura, portanto, o colorido autocratico da educação da primeira infancia, porque toda gente sabe que não é possivel atribuir-se auto-direção ás proprias crianças, sem evidente perigo.

O que se censura é a continuação desse regime absurdo, quando elas já revelam condições de agir por si, de pensarem com a sua cabeça e de fazerem com as suas mãos. Seria a mesma coisa que se não permitisse ás crianças de tres anos andarem com os seus pés com a desculpa de que não teem o contróle necessario, e, portanto, capazes de cair e de se machucarem..

*

ORGANIZAÇÃO DEMOCRATICA

— O professor, para evitar a passagem brusca de um regimen autocratico para um democratico, tomará medidas para organização de um periodo de transição, visto que, na escola, como nas sociedades, a liberdade imediata não vem sem complicações por vezes graves. E' indispensavel, por assim dizer, dar ás crianças a educação da liberdade, ensinar-lhes os

primeiros passos e as primeiras palavras, como uma arte de aprendizado dificil. E', com efeito, ingenuo esperar que a liberdade, boa em si, só produza frutos bons, com o seu simples aparecimento, devendo-se, ao contrario, ter em mente o que afirmou uma grande mulher que, sob o nome da liberdade, se cometeram graves iniquidades.

Tudo é questão de oportunidade: bôa em si e unica formula certa, só o é quando aparece no seu momento.

Assim, o professor irá organizando uma sociedade entre os seus alunos, em que haja uma bôa dosagem entre liberdade e autoridade, por forma que esta tenda a desaparecer, através do curso, até que os alunos, perfeitamente concientes de seus deveres e de seus direitos, a dispensem de todo e se dirijam por si proprios.

ATIVIDADE EXTRA-CURRICULUM

Voltamos a insistir que as atividades extra-curriculum oferecem os meios necessarios á educação dos cidadãos. Nos clubes, onde tantas vezes as crianças põem em jogo o seu criterio de escolha, a sua iniciativa, a sua independencia, os seus sentimentos de justiça; nos conselhos, por meio dos quais participam da propria administração da escola; na organização de excursões, museus e bibliotécas, em que aprendem a distribuir, a ponderar e a organizar,—em toda a vida escolar, finalmente, se lhes deparam oportunidades magnificas e numerosas para a sua formação moral e civica.

COMO JULGAR AS ATIVIDADES

Firmando esse objectivo de preparar cidadãos para uma nação democratica, é facil julgar se esta ou aquela atividade está sendo bem feita ou mal feita

E vulgar, com efeito, esta pergunta: Este auditorium está bem organizado? O meu clube de leitura funciona bem? Que tal acha a bibliotéca da escola?

Ora, amigos, nós temos um metro para medir o valor e a eficiencia de nossas atividades e esse metro é o conjunto de objetivos que com elas pretendemos alcançar.

Assim, pergunto-vos se o vosso clube desenvolveu a cooperação, a iniciativa, a independencia dos alunos; se, depois do ultimo auditorium, notastes maior combinação entre os vossos alunos e maior capacidade de organização; se, depois da ultima excursão, observastes maior apêgo á escola, maior respeito pelos companheiros e maior iniciativa.

Se não observastes esses resultados, modificai o vosso clube, organizai melhor o vosso auditorium e transformai as vossas excursões. Caminhais por maus caminhos e estais trabalhando em vão, como quem quer arar um rochedo e nele semear. Menos fadiga e mais proveito, eis o que deveis alcançar através de uma pouca de reflexão sobre as atividades que dirigis.

II

O PROBLEMA DA DISCIPLINA

A palavra disciplina acha-se tão desmoralizada e deturpada, em nossas escolas, por seculos de rotina, que seria melhor substitui-la por outra.

Chamar-lhe-iamos, por exemplo, governo e teriamos exprimido bem o seu verdadeiro conceito, porque disciplina nada mais é do que a manutenção da ordem, por bem ou por mal. Escola disciplinada é escola ordenada, quer seja pelo premio, quer seja pelo castigo. O tipo mais comum é a disciplina imposta pelo castigo.

DISCIPLINA, GOVERNO

E' necessario, entretanto, que esses dois conceitos disciplina—castigo saiam da cabeça de nossos professores. Tal conceito não póde ter cabida mais em nossas escolas. E' uma idéa velha e horrivel, que traz todas as teias de aranha e todos os atrazos do passado.

De fato, uma creatura não estuda para ser o algoz de ninguem e tanto menos das crianças. Isto de impôr silencio, com o sobrecenho carregado, á força de ameaças ou de premios, é um crime contra a infancia e, por isso mesmo, contra a humanidade.

O papel do mestre não pode ser esse de disciplinador. Papel de policia. Policia antiga. Quanto mais bravo, melhor o mestre. Aque'e é bom, tem força. Aquele é energico, não repete palavras, quando dita. Aqueloutra é a melhor professora, porque não admite vacilações, diante de suas ordens.

Isso não é disciplina, é castigo, é martirio, é constrangimento.

Disso não tem necessidade a escola. O que a escola quer é que os alunos façam, com criterio, os seus trabalhos, e se desenvolvam em todos os seus aspetos, para virem a ser cidadãos dignos de uma democracia.

Para tal — não é necessario castigo, mas governo.

O NOVO CONCEITO DA DISCIPLINA

—O novo conceito da disciplina é muito mais intelligente: a escola é um laboratorio de cidadania. Destina-se a preparar membros eficientes de uma coletividade.

Nessas condições, cumpre-lhe organizar-se como uma pequena sociedade, aquela "sociedade em miniatura" a que se refere Dewey, e dirigir-se como as sociedades se dirigem. Não com

ameaças nem castigos, mas diferentemente, de acôrdo com o gráu de civilisação do povo.

Assim, no passado remoto, a anarquia. Depois, o mando de um só. Depois, a vontade do grupo a preponderar. E, finalmente, o ideal de todas as nações e que consiste na cooperação espontanea de cada individuo para o bem comum, sem necessidade da ordem do grupo.

Assim tambem ha escolas sem governo, em que os alunos fazem o querem. Ha outras em que o mestre dá regras e obriga a sua execução. Outras, em que os alunos se dirigem, chamando a si a tarefa do governo da escola, por meio de organizações especiais. Outras, emfim, (quando, santo Deus?) em que os alunos não têm necessidade de ordens para cooperarem para o trabalho comum.

Como se vê, são varios tipos de organizações, do mais baixo ao mais alto

O NOSSO PROBLEMA

—Vamos plantar agora aqui os nossos problemas.

Nós temos que preparar cidadãos para a democracia brasileira. A democracia brasileira dará toda a independencia a todos os cidadãos, não permitirá privilegios nem monopolios, não reconhecerá classes, assegurará o pleno exercicio de todos os direitos, não saberá os apelidos dos seus cidadãos. Igualdade, liberdade, fraternidade. Tres grandes palavras, que custaram rios de sangue... Em nossa democracia, os nossos patricios deverão pôr o bem publico acima do bem individual e deverão compreender que trabalhar para o bem publico é o primeiro dever do cidadão.

Pois bem: as nossas escolas estão preparando cidadãos?

Os alunos têm liberdade de pensar, de exprimir a sua opinião, de a defender? As suas opiniões são respeitadas e atendidas, quando justas?

Ensina-se-lhes cooperação?

Praticam as virtudes republicanas de escolher o bom chefe para o seu grupo e de distribuir os cargos de acordo com a capacidade de seus companheiros?

Têm coragem de errar?

Não se zangam, quando os companheiros lhes corrigem os erros?

Sabem ser modestos, quando vencem nos jogos, e equanimes, quando são vencidos?

Os alunos deliberam, criticam, assumem responsabilidades?

Façamos essas perguntas, verifiquemos bem e chegaremos á conclusão de que as crianças são, em casa e nos lares, verdadeiros automatos, que têm de obedecer, obedecer, obedecer, escutar sem resmungar, padecer injustiças sem uma rebelião, preparando-se assim não para tomar parte numa comunhão democratica, mas para servirem as tiranias, em que só um sente, pensa e quer, por todos os homens de sua terra.

Convenhamos em que não estamos preparando o advento de uma democracia e que o horror que a palavra liberdade desperta nos nossos professores é um sentimento que hoje não suporta a luz do sol. Está inteiramente fóra da moda e traz, no minimo, o carimbo do seculo 17

*

III

O GRANDE PROBLEMA

—Cremos que ficou bem definido o que entendemos por disciplina. Não é apenas a aplicação de um codigo, premio para o bem e penalidades para os erros, mas um sistema de governo.

Trata-se de uma pequena sociedade? Faz-se mistér um sistema de governo, que a organize e faça funcionar, no sentido dos objetivos que tem em vista.

Ora, o objetivo que a escola brasileira tem em vista é a elaboração de cidadãos para tomarem parte na sua organização, que é e tem de ser democratica.

Logo, a escola brasileira tem de adotar um sistema de disciplina, isto é, de organização e de governo, que procure desenvolver aquelas virtudes fundamentais para uma democracia, através de atividades e processos adequados.

TOLSTOI

—Tanto é certo que a escola prepara um regime, que Guyau reputa a escola de *Yasnaia Poliana* só adequada á preparação de um sistema, sem chefe nem juizes, como Tolstoi podia sonhar.

Justo é, todavia, assinalar que o conceito que Tolstoi tinha da disciplina é inteligente e certo, pois está sendo comprovado, dia a dia, no que tem de essencial.

BRASIL-COLONIAL

—Tambem é certo que uma escola colonial devia ser profundamente diferente de uma escola do Imperio ou da Republica.

Pois não é. Tirando os castigos fisicos, que se empregam menos frequentemente e ás escondidas, dada a proibição terminante do regulamento,—o nosso sistema disciplinar ainda em muitos lugares continua a manter a organização colonial.

Pensemos bem o que se passa em nossas escolas e havemos de concluir que são adequadas á formação de maquinas de obedecer. O professor dita um punhado de regras, que devem ser integralmente obedecidas. Ponto por ponto. Se não forem obedecidas, ameaças e castigos. Mas não castigos de palavras. Castigos de fato.

OS QUATRO TIPOS DE DISCIPLINA

— Voltemos aos quatro tipos de disciplina, acerca dos quais falámos, sabado ultimo, aceitando classificação de Seeds e Hillegas, professores norte-americanos, de que nos valemos para esta exposição.

Não são exclusivos da escola, mas de todas as sociedades humanas, de uma nação a um povoado, de um exercito a uma ordem religiosa, de um clube esportivo a uma sociedadade secreta.

Em todas essas modalidades de associação, ha um conjunto de principios que lhes presidem á organização e ao funcionamento.

No primeiro tipo, não ha ordem alguma; no segundo, mais elevado, o professor é uma especie de ditador, porque só êle pensa e manda, emquanto os alunos ouvem e agem, sem discrepancia; no terceiro tipo, predomina a vontade do grupo, que os alunos procuram conhecer e á qual procuram obedecer; no quarto tipo, finalmente, os alunos agem de acôrdo com o bem do grupo, por um impulso espontaneo, desinteressadamente, postergando interesses egoisticos e particulares.

*

O PRIMEIRO TIPO CONDUZ A' ANARQUIA

O primeiro tipo de disciplina, em que os alunos fazem o que querem, como se não existisse o professor, conduz á anarquia.

E' uma desorganisação que traz pessimas consequencias, porque induz á formação de maus habitos.

Nela têm caido varios professores que conceituam mal a liberdade. Não compreendem que homem livre não é o que faz o que quer, mas o que faz o que deve. Quem fere os direitos e os privilegios dos companheiros não usa da liberdade, mas abusa dela, e comete iniquidades. Não se confunda liberdade com liberdades...

O PROFESSOR E' UM DITADOR

No segundo tipo, o professor dita regras aos alunos e todo o seu tempo é dispendido na vigilancia sobre a sua execução. Por isso, bem cabe ao professor a qualificação de ditador.

E' o tipo mais comum entre nós. Os pais e autoridades ordinariamente o apreciam, porque impõe ordem e permite um trabalho de algum modo eficiente.

Os proprios alunos não o encaram mal, sobretudo quando o professor é justo e aplica as penas como distribue os premios, com criterio e ponderação.

Entretanto, está provado que isso não é facil, em primeiro lugar, porque nem todos os professores têm as qualidades policiaes necessarias para amedrontar e, em segundo lugar, porque, se espertos e justos, esgotam esforços, energia e saude, no trabalho terrivel de vigiar pertinazmente as crianças e as suas travessuras.

Não traz tambem o resultado desejado, porque, mal o mestre cochila ou volta as costas, os alunos se transformam de ovelhas em leões e fazem o que podem de mal.

A pior consequencia, todavia, é transformar as crianças em sêres passivos, automatos, maquinas, que, depois de cidadãos, terão horror da responsabilidade e seguirão a cabeça dos outros, por incapacidade de pensar e querer, sejam esses outros bons ou maus.

E' uma disciplina a que já se tem chamado napoleonica e, por isso mesmo, mais destinada a formar vassalos de chefes absolutos do que verdadeiros cidadãos.

Os pais e autoridades, que preconizam tal sistema, enganam-se com as aparencias, que são bôas de fáto para o presente, mas de terriveis consequencias para o futuro.

Estava bom para o Brasil colonial, há mais de um século atrás, e os que empregam sistematicamente merecem a atenção dos magistrados, como corruptores da infancia. Deformadores

da infancia e, portanto, inimigos da patria. A frase é dura, mas justa, se se olham os fátos e não apenas as intenções.

COMO SE FORMA O CIDADÃO

O terceiro e o quarto tipo de disciplina são apropriados para a formação de cidadãos, isto é, membros concientes e eficientes de uma democracia.

No terceiro, o que prepondera é a decisão do grupo.

Exemplo: combinado um jogo, os meninos põem-se a brincar. Um dêles, porém, quebra as regras do jogo e o grupo se irrita contra êle, por forma que ou tem de sair ou tem de obedecer.

Nesse caso, os alunos estabelecem regras de trabalho e procedimento, de acôrdo com as quais procuram agir.

No quarto tipo, afinal, os alunos agem espontaneamente em bem da escola, pondo de parte as pretensões e desejos de caráter particular.

Vamos a um exemplo: de trinta alunos de uma classe, cinco desejam um jogo, dois uma historia e a maior parte uma excursão ao circo, para conhecer os animais. Os primeiros, não obstante já terem ido ao circo, aderem á idéa e tomam a si a tarefa de guiar os companheiros e de lhes explicar as proezas dos animais.

CONCLUSÕES

E' esta uma escala de tipos e seria absurdo começar logo pelo ultimo degrau. Ha situações em que o professor tem de usar do segundo tipo, isto é, mandar e ser obedecido, de conformidade com o grau de desenvolvimento da classe.

Assim, desse regime autocratico, em que o professor manda e os alunos obedecem, a tendencia deve ser para o regimen democratico, contemplado no terceiro e no quarto tipo, sem se per-

derem de vista as considerações que temos feito, em notas anteriores, sobre os perigos provenientes de uma transição brusca.

Essa passagem deve ser feita, através de organizações especiais, paulatinamente, não se podendo esperar delas resultado imediato. Entretanto, todo o esforço dos mestres deve convergir para essa tarefa.

Para isso, cumpre considerar bem a classe, para adotar o regime adequado. Vamos dar a hipotese de que não permita uma liberdade ampla. Dar-se-lhe-á de começo pouco e ir-se-lhe-á concedendo mais, na medida de seu desenvolvimento.

Há, consoante o assinalamos, um vagaroso aprendizado. Isso, todavia, não pode servir de desculpa aos professores comodistas para receberem, de má cara, as novas idéas. Ao contrario. Apenas quer dizer que os professores devem agir com prudencia e moderação, acolhendo as determinações dos inspetores, com carinho, e procurando pô-las em pratica, com o vivo interesse de as vêr realizadas, com exito.

Nunca se diga: A minha classe não tem a capacidade e o desenvolvimento suficiente para adotar o terceiro ou o quarto tipo. Tem de ficar no segundo, até que se desenvolva.

Mas tem-se de dizer: Apesar de minha classe não ter o necessario desenvolvimento para adotar o terceiro ou a quarto grau, vou aplicar imediatamente certas medidas e organizar certas instituições que permitam a adoção de um tipo mas elevado de disciplina.

O contrario disso seria perpetuar um velhissimo abuso, sob pretextos mais ou menos aceitaveis...

De tudo se conclue a necessidade de dar ás classes uma organização ponderada e inteligente, que leve em conta não só o nivel moral e mental dos alunos, mas sobretudo os objetivos da escola, que se resumem na formação de cidadãos.

Não ha maior nem mais importante. E' certo que o aluno saberá menos fátos da historia ou menos nomes de geografia.

Mas que é isso, afinal, senão uma bagaceira, diante da aquisição de virtudes civicas, importantes e essenciais, para o bem do individuo e da coletividade, tais como a lealdade, a exatidão, o desassombro, o desinteresse, o respeito á personalidade alheia, o devotamento ao bem publico?

AUDITORIO

Desejando orientar os nossos professores sobre o modo por que deve ser realizado o auditorium nas nossas escolas, resolvemos inserir neste numero da *Revista* um trabalho sobre o palpitante assunto, redigido pela distinta professora Mariana da Matta Machado.

Fazemo-lo não com o intuito de corrigir, mas de esclarecer o nosso ilustre professorado sobre a maneira de organizar e, sobretudo, interpretar essa atividade altamente interessante e eficiente dos nossos programas de ensino primario e normal.

Por força de tradição, ou, melhor, por espirito de rotina, sóe imprimir-se a essa instituição um cunho de teatralidade incompativel com a finalidade colimada pelos que em bôa hora resolveram instaurá-la nos nossos estabelecimentos de instrução.

Essa interpretação ou, melhor, essa encenação é profundamente nociva aos interesses da educação infantil, pois concorre para despersonalizar o aluno, anulando-lhe a iniciativa e a espontaneidade das suas manifestações psiquicas, além de causar grave e justificavel aborrecimento aos mestres, pela sobrecarga de trabalho a que os obriga ao menos duas vezes por mês.

Esse aborrecimento, como judiciosamente pondéra o competente colaborador que diariamente versa assuntos pedagogicos no *Minas Gerais*, «não tem razão de ser e só se justifica pela má conceituação que se vem fazendo dessas assembléas, as quais não podem ser simples imitações das festas litero-musicais dos adultos, mas simplesmente reunião de crianças, por crianças e para crianças».

Instituindo o auditorio, parece-nos que o intuito dos nossos dirigentes foi fazer executá-lo dentro das horas do expedien-

te escolar, com o carater de uma tentativa de socialização e não com as sessões infindaveis, precedidas de penosos ensaios, que constituem um verdadeiro martirio para as crianças.

O excellente trabalho da prof. Mariana Matta Machado não é, e nem pretende ser, um padrão definitivo e invariavel, mas uma simples sugestão aos seus distintos colegas do interior, que frequentemente dirigem consultas á Inspetoria Geral da Instrução ácerca dessa exigencia do nosso programa de ensino.

Ei-lo:

Lê-se, nos artigos 203 e 204 do Regulamento do Ensino Primario, o seguinte:

«Art. 203—Quinzenalmente, serão destinadas duas horas ao Auditorio, onde se devem reunir diretor, professores, alunos, de assuntos que interessem á escola, seja relativamente a alguma obra escolar ou social em que os alunos se achem interessados; a palestra, pelo medico ou dentista escolar, sobre temas de higiene; a conferencias, si possivel, acompanhadas de demonstrações praticas, sobre a industria, a produção agricola e o comercio locaes; a exposição, por pessôa preferentemente da administração local, sobre o plano de obras publicas, o seu custo provavel e os beneficios que trazem, etc.»

Estabelecendo estas duas horas de convivio entre diretor, professores, alunos e pessoas de suas familias, foi pensamento do então Sr. Secretario da Educação ligar a Escola á Sociedade, torná-la menos extranha aos pais dos alunos e, ao mesmo tempo, favorecer oportunidades para o desenvolvimento integral da criança.

Assim sendo, é necessario que o Auditorio preencha os fins para os quais foi creado e que, ao realizarmos um, possamos aproveitar do mesmo todos os valores psicologicos, sociais e pedagogicos que lhe são inerentes.

E' preciso termos sempre em vista os principios que regem as instituições escolares e não nos esquecermos de que um Auditorio não é uma festa, mas uma atividade escolar, como outra

qualquer, apenas com um cunho mais agradavel, mais recreativo.

Sendo assim, êle deverá ser feito dentro do horario e relacionar-se com o programa tanto quanto possivel. E' absolutamente indispensavel que seja feito pela criança, dentro dos seus interesses e de suas experiencias. A professora será um guia, um orientador, que dirigirá os trabalhos, mas que deixará a iniciativa a seus alunos, cabendo-lhes a responsabilidade pela execução dos mesmos.

Dentro destes principios, o auditorio constituirá uma aula interessante e viva, rica de valores e ensinamentos praticos, que as crianças assimilarão com facilidade.

ORGANIZAÇÃO — Embora devamos respeitar a espontaneidade da criança, acatar suas opiniões, e deixar-lhe iniciativa, é necessario que façamos um preparo previo com o fim de organizar o programa, a ordem da apresentação dos mesmos, escalar os alunos que vão apresentar trabalhos, os que vão encarregar-se dos convites, da ornamentação da sala, quando o programa o exigir, da recepção aos convidados e dispormos tudo de tal modo que todas as crianças tomem parte ativa nos mesmos. A meu vêr, o maior numero dos valores do auditorio se acha justamente nesta preparação.

Os convidados a que me refiro são os pais e parentes das crianças, o diretor, os professores, os alunos das outras classes e mais pessoas que se interessem pelo ensino.

Do que devemos, entretanto, fazer questão é que todas as crianças do grupo assistam a esta reunião, pois é principalmente por meio desta atividade que poderemos promover a unificação da Escola e crear esse espirito de solidariedade e simpatia que fará della um todo indivisivel, sem distinção de sexo, nem idade, esse espirito que é feito de inteligencia e de sentimento e que faz agir e vibrar todos os sêres numa mesma ansia de ideal e perfeição.

Pode cada classe ter seu dia determinado para fazer o auditorio e responsabilizar-se por êle. Não é, porém, de restrita obri-

gatoriedade que só ela forneça numeros. Esta classe responsavel promoverá a execução do audit rio, ou, então, poderá haver uma comissão de professores dos numeros que deverão figurar no mesmo e que tomará nota, todas as semanas, dos numeros que cada classe poderá oferecer.

Vai nisto muito de educativo e de grande alcance, sob o ponto de vista do desenvolvimento social.

TEMPO E FREQUENCIA

O Regulamento preconiza duas horas de 15 em 15 dias. Não haverá, comtudo, inconveniente em fazermos o Auditorio todas as semanas, por espaço de uma hora. Parece-nos que o espaço de duas horas é um pouco longo para manterem as crianças a atitude correta que devem assumir numa reunião.

Teriamos dahi, como consequencia, a formação de maus habitos e uma preconcebida aversão por essa atividade.

Alèm disto, sendo o programa muito longo, terá fatalmente que seguir um destes caminhos: ou se limitará a apresentar exclusivamente o que foi feito em classe, repetindo sempre os mesmos pontos, ou terá que tomar um carater festivo, pois, para preencherem duas horas, será necessario enxertar no programa grande numero de recitativos, dansas etc..

PROGRAMA

O Programa deverá constar de numeros que sejam do interesse infantil, que agradem ás crianças, que as eduquem e as divirtam.

Devemos abolir por completo, e de maneira definitiva, aquela serie infindavel de recitativos decorados e ditos de maneira formal, versos que não são compreendidos nem sentidos pela criança e que implicam, senão hipocrisia, pelo menos dissimulação e artificialidade. A criança, repetindo-os, adquirirá, além disto. conciencia falsa de sua fraqueza e incapacidade, acos-

lumando-se a servir-se do que é dos outros, e é quasi certo que a «Escola do Menor Esforço» será aquela a que subordinará sempre seus atos pela vida em fóra.

Os melhores numeros são os que representam os trabalhos das crianças, suas atividades em aula etc. Aquelas que tiverem aptidão para a musica, para o desenho, poderão apresentar numeros neste campo, o que não só as estimulará, como concorrerá para despertar nas outras crianças o interesse pelas artes.

Algumas aulas-modelo, assim como conferencias curtas e simples, perfeitamente ao alcance das crianças, poderão igualmente aparecer, mas que *isto não se torne um numero obrigatorio de todos os programas.*

O Pelotão de Saúde, os Clubs de leituras, de esportes, de historias poderão oferecer numeros, como dramatizações, jogos etc.

Ha dois tipos diferentes de programa: mistos e especificos.

Os mistos são os que apresentam numeros diversos, abrangendo muitas atividades: musica, dissertações, ginastica etc.

Especificos, quando constam só de uma ordem de trabalhos: musica (concerto de piano ou outro instrumento); ginastica (serie de exercicios, jogos, dancas ritmicas).

Oferecemos um programa de Auditorio que foi realizado numa classe de segundo anno. Este programa, contudo, está em condições especiaes, visto prender-se á execução de um projeto.

As crianças estavam interessadas no estudo das abelhas. Para melhor estudá-las, fizeram uma excursão a uma chacara, onde havia bela criação destes insetos.

Ao regressarem á Escola, a professora, aproveitando-se do interesse geral da classe, teve a idéa de se valer daquele material para a realização de um Auditorio. Organizou, pois, um, no qual só apareceram numeros referentes a este estudo.

O programa ficou assim constituido:

1.° Contando a excursão.

2.º Livro de informações.

3.º Poesia sobre a abelha.

4.º Apresentação de caixotes para criação de abelhas e explicações referentes aos mesmos.

5.º Dansa das abelhas.

Para a execução do primeiro numero, as crianças desenharam em folhas de papel as passagens mais interessantes do excursão e, á medida que apresentavam os desenhos, iam contando os pormenores da mesma. Não se exigiu delas perfeição de linhas, nem exatidão absoluta de côres e sombra. Houve apenas orientação da professora, que aproveitou a oportunidade para uma aula de desenho, na qual as crianças desenvolveram, não só a habilidade manual, como tambem o gosto estético.

O segundo numero constou da apresentação de um livro, que eles proprios organizaram, contendo preciosas informações colhidas para o estudo das abelhas.

Apresentando-o, as crianças se prontificaram a prestar quaisquer informações e, tendo sido interpeladas pelos outros alunos, responderam com clareza e exatidão a todas as perguntas.

A poesia sobre a abelha fora feita espontaneamente por uma aluna de 8 annos; e, para que todos possam julgar de sua simplicidade e encanto, transcrevemo-la, não porque a consideremos trabalho perfeito, mas sómente um exemplo da inspiração e da capacidade de nossas crianças:

«Quando eu ia apanhar flores
Lá no campo
Encontrava todos os dias uma abelhinha
Que tirava o suco das margaridas.
Eu era louca para vêr a sua colmeia
Se era criação
Ou se elas mesmas escolheram
Aquele lugar para morar.
Eu só escutava: zum... zum... zum...

E sempre, sem cessar
E no mesmo tom: zum... zum... zum...
A bater as asas...»

O IV.º numero foi muito interessante: as crianças, depois que voltaram da excursão, ficaram tão interessadas pelas abelhas, que resolveram fazer na escola uma criação. Para isto, estudaram, colheram informações, construiram os caixotes e, apresentando-os depois ás outras crianças, descreveram-lhes todo o trabalho, os ensinamentos adquiridos, os calculos feitos, dando, assim, um resumo da atividade que tanto as interessou.

Finalmente, o ultimo numero constou de um bailado em que todas as meninas, vestidas de abelha, dansaram ao redor de jarras de flores, numa dramatização da atividade destes insetos na extração do mel.

A' primeira vista, este programa poderá parecer trivial e até ingenuo.

Não levou mais de uma hora e só constou de trabalhos de criança.

Examinando-o, porém, mais de perto, poderemos tirar dele um sem numero de valores.

Seria longo e fastidioso citar todos. Limitando-nos, portanto, aos principais, classifica-los-emos em: psicologicos, sociais e pedagogicos. (Estes valores, contudo, não são tirados apenas do auditorio, mas de todo o projéto).

Valores psicologicos e sociais — O *Interesse* vivo e real que fez as crianças identificar-se totalmente com esta atividade e viver por muitos dias irmanadas todas pelo mesmo trabalho; o *esforço* na realização do projeto; a *cooperação* que desenvolveram, trabalhando para um mesmo fim, iniciando-se, portanto, na grande obra coletiva a que todos somos chamados no concerto universal; a *iniciativa* de fabricar em caixotes, desenhos etc.; a *responsabilidade* de promover aquela reunião, á qual não sómente a classe deveria assistir, mas todo o grupo; a *serenidade*

para suportar o fracasso, si o houvesse, e tambem os bons resultados, sem se envaidecerem.

Assistindo ao auditorio, as crianças se exercitaram ainda nas *bôas atitudes* que se devem assumir numa reunião; na pratica de *convidar*, *receber* e *introduzir* visitas num salão; em encarregar-se da *ornamentação* da sala, disposição de moveis etc.

Agindo deste modo, élas pouco a pouco vão sentindo que a Escola não é uma casa dos outros, mas uma casa que lhes pertence tambem, pois participam da sua organização e se tornam responsaveis por grande numero de atividades que nela se desenvolvem.

Valores pedagogicos — Adiantaram-se, principalmente, no estudo das *Ciencias Naturaes*, pois, estudando as abelhas, não se limitaram a isto, mas compararam-nas com os outros insetos, estudaram as flores, tomaram conhecimento com as madeiras de construção, com a industria de caixotes etc.

Aproveitaram ainda no campo da *Lingua Patria*, *Desenho*, *Geografia* e dos *Trabalhos Manuais*.

Emfim, esta atividade, tão simples na aparencia, concorreu, não apenas para a instrução das crianças, mas para um desenvolvimento harmonico e integral de suas faculdades e possibilidades.

Aliás, não é outro o fim do Auditorio.

Quem se interessar de véras pelo assunto e quiser colher mais amplas e seguras informações, poderá procurar a «Revista do Ensino», de Julho de 1929, pags. 80 a 87, em que a prof. Amelia de Castro Monteiro, especialista na materia, em aula aos Assistentes Tecnicos, desenvolveu, com muita clareza todos estes pontos, apenas esboçados por nós.

——

Escola de Aperfeiçoamento

Belo-Horizonte, 29 de junho de 1931.

MARIANA C. DA MATA MACHADO

DAS CLASSES HOMOGENEAS

A tentativa de grupar as crianças em classes homogeneas, e que acaba de ser realizada nos 1. anos dos grupos escolares de Belo-Horizonte, nada mais faz que obedecer a um principio fecundo, encontrado na ordem do dia nos estabelecimentos industriais. Esse principio é o da organização racional do trabalho, posto em evidencia por W. F. Taylor, desde o fim do ultimo seculo.

No trabalho de Mr. Léon Walther «Tecno-Psicologia do trabalho industrial», editado pela Comp. de Melhoramentos de S. Paulo, obra muito sugestiva e que especialmente recomendamos aos diretores dos estabelecimentos pedagogicos, lemos as seguintes linhas, do proprio Taylor: «A organização cientifica não comporta necessariamente grande invenção, nem descoberta de novos fatos extraordinarios; consiste numa determinada combinação de elementos... Esta combinação que constitue a organização cientifica pode-resumir-se da seguinte fórma: ciencia ao envez de empirismo; harmonia ao envez de discordia; cooperação ao envez de individualismo; rendimento maximo ao envez de produção reduzida; formação de cada homem de modo a obter o maximo de rendimento e de prosperidade».

Comquanto estas palavras se refiram ao trabalho nas oficinas, não são menos judiciosas no terreno escolar. Si no primeiro caso se trata principalmente do rendimento material, em pedagogia vizarão o rendimento mental. Assim, sem despesas extraordinarias, sem introduzir elementos novos, porém, unicamente com os proprios recursos, tanto espirituais como materiais, a arte de combinar os meios disponiveis dará ao diretor da escola a possibilidade de melhorar consideravelmente a educação das crianças que lhe foram confiadas.

O grupamento dos alunos em classes homogeneas, segundo seu desenvolvimento mental, é, neste sentido, uma das combinações de organização racional do trabalho pedagogico.

Si a esse grupamento de crianças acrescentarmos ainda a preocupação da escolha de professores adequados a cada tipo de classe, poderemos esperar que o fato de haver colocado o «right man on the right place» assegurará ainda mais o exito de tal organização.

Esperamos que a classificação das crianças segundo o gráu de seu desenvolvimento mental traga bons resultados. Existem provas desse sucesso nos paises onde a homogenização das classes foi introduzida. Quais sejam os resultados desta organização no Brasil é o que a experiencia deverá, porém, nos ensinar.

Por isto, é preciso que estejamos bem atentos ás consequencias da nova medida, e que acompanhemos passo a passo os efeitos que irá produzir. Pois é o unico caminho ou, pelo menos, o caminho mais eficaz e o que garante o progresso: o método experimental.

Todo novo empreendimento, toda modificação nas condições anteriores deve ser imediatamente estudada em suas diversas repercussões, afim de que possamos conhecer exatamente o valor de tal medida, saber com precisão quais os efeitos que éla traz, e quais os lados fortes e fracos. Si a prova fornece um resultado positivo, resta ainda procurar em que sentido podemos melhorá-la e dar-lhe ainda mais segurança. Si, pelo contrario, sua influencia é nefasta, e não dá os resultados que dela esperavamos, é preciso abandoná-la com lealdade.

Afim de sistematizar a verificação de cada nova medida pedagogica, seria para se desejar que as Escolas tivessem seus Arquivos pedagogicos para recolher metodicamente os documentos em questão.

A percentagem das promoções, o numero de repetentes, os resultados das provas mensaes ou das provas do fim do ano, os tests psicologicos e o rendimento de uma certa classe que adotou tal método novo, toda essa documentação, estudada durante alguns anos, poderá prestar apreciaveis serviços ao julgamento objetivo do trabalho executado.

Sem essa verificação constante, que é alfa e omega do método experimental, o trabalho escolar torna-se facilmente rotineiro, e a obediencia cega aos paragrafos dos regulamentos, acaba por transformar o pedagogo em um automato de uma tarefa enfadonha.

A verificação não é sómente necessaria para se saber si da homogenização das classes decorrem bons resultados pedagogicos, mas é tambem indispensavel verificar si esta ou aquela criança foi bem classificada pelo criterio estabelecido. Quando examinamos uma criança por meio dos tests, á sua entrada para a escola, e quando lhe designamos seu logar na classe A, B, C, ou D, de conformidade com seu resultado, é evidente que a essa primeira prova é preciso acrescentar ainda a observação da criança durante um tempo mais ou menos longo e ver si realmente a classificação foi exata

e si continua a sê-lo. Pois a classificação psicologica é cousa completamente diferente de uma classificação de botanica, por exemplo. Em botanica, tendo sido reconhecido o especimen, o naturalista o coloca em um dos escaninhos do herbario, e a planta ai permanecerá imovel, esperando que um outro Linneu venha rever as bases de uma nova classificação, que vai removê-la de seu logar. Em nossas classificações, o criterio permanecendo o mesmo, o especimen, que é o individuo, pode mudar e evolver a tal ponto que o escaninho onde ha tempos foi colocado, no fim de certo prazo, lhe será demasiadamente estreito ou largo.

Os tests de inteligencia geral sómente revelam um dos lados da personalidade. E' certo que o desenvolvimento intelectual é, na maioria das vezes, acompanhado em nivel igual, ou quasi, dos outros aspétos fisicos ou psiquicos. Mas, numerosos são os casos em que a criança bem dotada em relação ás suas disposições intelectuais, é nula quanto á faculdade de despender esforço, principalmente esforço prolongado. A criança classificada a principio muito boa, quanto a sua inteligencia, poderá ser apenas um aluno mediocre, merecendo sómente uma classe comum, porque seu interesse pelo estudo e curiosidade intelectual estão abaixo dos de seus companheiros; pelo contrario, uma criança que, no test inicial, apenas deu um resultado médio, poderá perfeitamente merecer uma classe adiantada, pois o desejo de saber, o esforço pessoal que a criança emprega para vencer as dificuldades a colocam no mesmo nivel, superior, que as crianças de inteligencia brilhante.

E', pois, rigorosamente necessario controlar periodicamente tanto o conhecimento como as aptidões das crianças que evolvem e amadurecem o espirito de um modo individual. E deste modo evita-se o perigo das classificações rigidas e inalteraveis, feitas no principio da vida escolar das crianças. As classes fortes e médias, como as fracas e as de educação individual, não possuem muros incomunicaveis, mas, pelo contrario, devem deixar filtrar de um grupo a outro as crianças, cujos caracteres estejam mais de acordo com as particularidades de cada grupo.

Para evitar um vai e vem constante de uma classe á outra, os trimestres, e mais ainda os semestres, podem servir de datas para a revisão desses casos bem como para as transferencias. Permite-se mesmo prever que essas transferencias tenham um carater de promoção, pois da classe D á classe A existe perfeitamente uma escala graduada, dando ás crianças oportunidade de se elevarem segundo seus meritos e seu desenvolvimento, sem haver necessidade de esperar-se um ano inteiro para galgar os gráus superiores.

As classes homogeneas e a possibilidade das promoções individuais são meios que asseguram aos alunos uma educação e instrução sob medida, reclamada pela pedagogia moderna, e evitam o ensino «en série», esteriotipado e mecanico, que não toma em consideração o fator educativo, tão importante, que é o respeito á personalidade da criança

HÉLÉNE ANTIPOFF

ORGANIZAÇÃO DE CLASSES HOMOGENEAS

de 1.º ano nos Grupos escolares de Belo Horizonte

RELATORIO

POR

AMELIA CARLOTA DA MATA MACHADO
(Auxiliar do Laboratorio de Psicologia da Escola de Aperfeiçoamento)

O trabalho, de que tentámos fazer um resumo nas linhas que se seguem, refere-se á aplicação do test de Dr. Simon, levada a efeito em 15 grupos da Capital, com o fim de serem organizadas classes, o mais possivel homogeneas, sob o ponto de vista do nivel mental. (*)

A 10 de janeiro de corrente ano, foram escaladas pelo Dr. Mario Casasanta, então Inspetor Geral da Instrução, professoras recentemente formadas pela Escola de Aperfeiçoamento, para a realização daquele trabalho.

O Laboratorio de Psicologia da mesma Escola, recebendo e manipulando os dados referentes ao test, procurou, no presente resumo, salientar alguns pontos de interesse, apresentados nesse trabalho, emquanto assuntos de outra natureza, como a organização da escala para Idade Mental, analise das diversas respostas ás questões do test, meio social e economico á frente do Q. I. medio para cada grupo, e outras mais, irão constituir assunto para outro relatorio.

(*) Para o mesmo fim foi aplicado o referido test em crianças dos Grupos de: Barbacena, Juiz de Fóra, Araxá, Itabira, Poços de Caldas, Passos, Santa-Barbara, Uberlandia, São-Gothardo, Leopoldina, São João dEl-Rey, Lambary, Santa-Barbara e outros, pelas ex-alunas da Escola de Aperfeiçoamento, que nesses Grupos trabalham.

Assim, pois, os dados que aqui nos foi possivel apresentar, tivemo-los com a valiosissima colaboração das ex-alunas da Escola, e graças tambem á boa vontade e ao esforço das professoras das classes de 1.º ano, como á gentileza das diretoras dos grupos, suas auxiliares e professoras, que prestaram sua colaboração na organização das classes.

E', pois, com a maior satisfação que o Laboratorio reune os presentes dados, que são o testemunho da operosidade de um grande numero de colaboradores, e os apresenta como o resultado de um empreendimento de forças combinadas.

Possamos assim, com a experiencia ganha nessa primeira tentativa, proseguir experimentando, em busca dos meios mais convenientes ao progresso da nossa organização escolar, e, por conseguinte, melhor aproveitamento das crianças de nossas Escolas.

——

Antes de apresentar qualquer dado sobre o trabalho que constitue o assunto do presente relatorio, procuremos justificar, sob um ponto de vista pratico, a tentativa empreendida no sentido de sua realização.

A impressão que podemos ter diante do movimento pedagogico atual, é de que atravessamos, de fato, uma quadra que se caracteriza pelo esforço da ciencia em busca de uma educação mais eficiente. A grande transformação que se opera nos metodos, a concepção educativa que se define melhor, num sentido mais pratico, *a importancia dada á educação individualizada*, a necessidade de conhecer para educar, tudo vem, de maneira imperativa, provocar em nós uma interrogação:

Nosso ensino, tal como vem sendo feito, corresponde ás exigencias dessa nova pedagogia?

Podemos verificar em sua marcha um carater progressivo ou regressivo?

Cubberley, em seu livro «The principal and his school,» nos mostra que não basta a um dirigente organizar com cuidado sua tarefa para obter o resultado maximo, mas precisa *medir* e *avaliar* a instrução e o progresso da Escola.

E, encontrando a medida para essa avaliação, êle nos mostra, pela clareza e objetividade dos graficos, a marcha progressiva de uma Escola.

Como vemos, a percentagem de alunos retardados, ao fim de 5 anos, foi reduzida á metade, e a de adiantados revela um progresso aproximadamente cinco vezes maior, que mostra haver um certo progresso nessa escola.

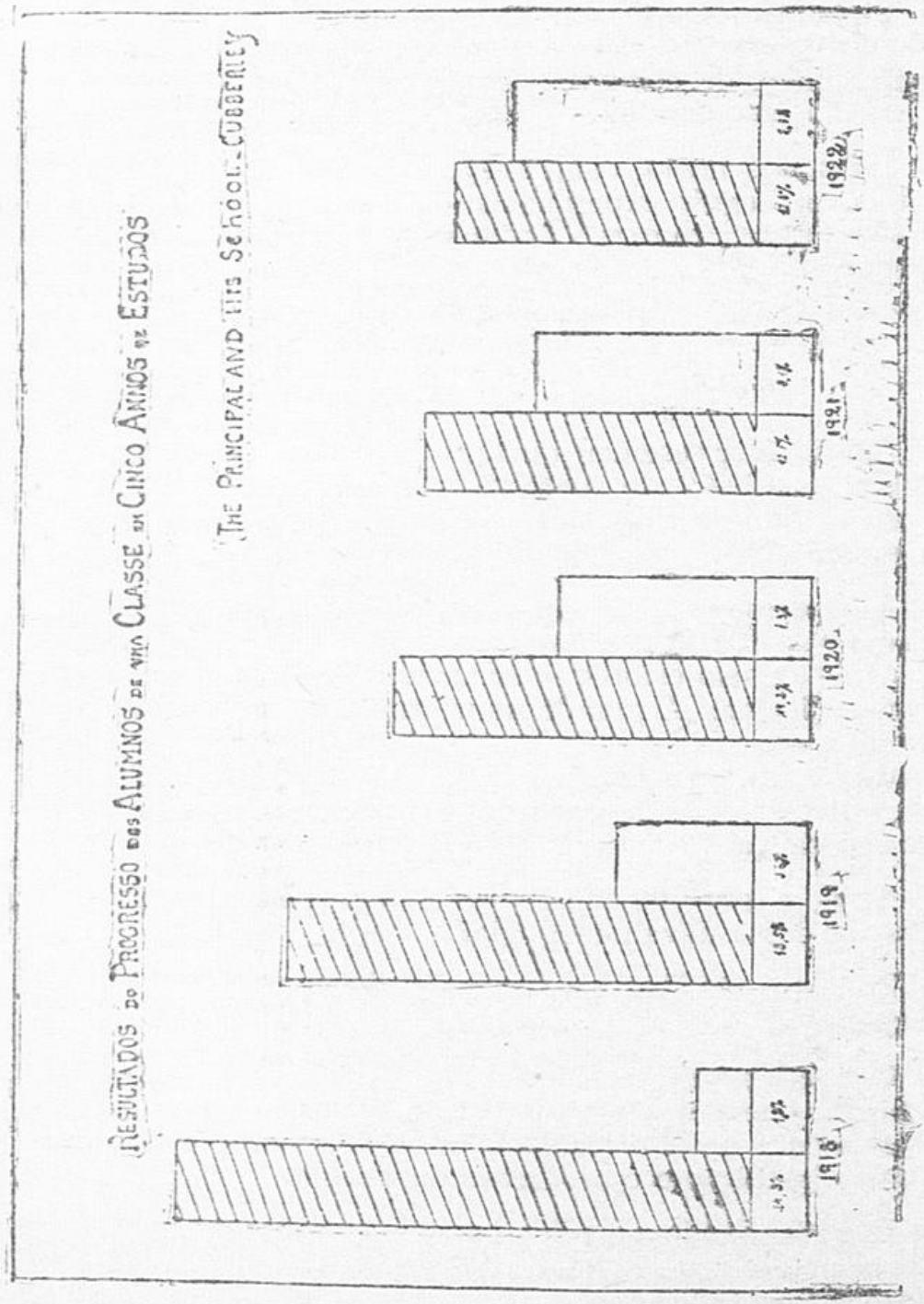


Fig. 1 — As colunas estriadas indicam crianças retardadas; as colunas em branco—crianças adiantadas

NOTA — Resumo do Capitulo "Conhecendo a escola," do livro de *Cubberley* — The principal and his school — (Edit. Houghton Mifflin Cny. New York) *Por Zilda Assunç.*

O autor mostra nesse capitulo a necessidade que tem cada diretor de bem conhecer sua escola e sugere meios praticos para chegar a esse fim.

Sendo a principal função do diretor, diz ele, colocar os professores e alunos em condições que favoreçam o mais possivel a bôa instrução, é indispensavel que conheça bem sua escola, isto é: o meio social em que ela se acha, os professores, os alunos e os paes. Para bem conhecer o meio social, o diretor precisa informar-se sobre a nacionalidade, elementos raciais, ocupações, vida em familia, riqueza relativa, opinião sobre a instrução e cultura geral das familias cujos filhos frequentam a escola.

Todas essas informações poderão ser facilmente obtidas em uma simples "excursão de exploração" pelo distrito, ou nos dados colhidos por ocasião da matricula.

Um segundo tipo de informação que o autor considera necessario a um diretor é sobre a reputação da escola, isto é, sobre o conceito de que ela goza relativamente ás outras escolas do distrito. Para isto é preciso que ele se informe sobre questões como as seguintes:

1 — Percentagem do recenseamento do distrito (para as idades representadas na escola) que se encontrou matriculada na escola durante um periodo de anos. Observar si ha baixa, explicar o motivo por que tão grande numero de crianças não se acha incluido nela. Observar si a matricula está aumentando ou, não, de ano para ano.

2 — Regularidade de frequencia á escola.

3 — Médias de matricula e frequencia: percentagem de crianças que ficam na escola além da idade compulsoria limite; crianças que terminam o ultimo ano de escola; crianças que vão para a escola superior.

4 — Relação da matricula e da frequencia com a matricula total possivel durante um periodo de anos.

O terceiro tipo de material que o diretor deve colecionar no principio do ano, muito importante para o conhecimento na escola, é o que mostra a distribuição das crianças por idade nas diferentes classes e na escola inteira. Para conseguil-o, cada professor deverá fazer a folha de distribuição de idade dos alunos de sua classe; esses dados serão resumidos em uma folha geral, representando a escola inteira. O autor propõe, para organização dessa folha, que sejam contadas como de idade normal as crianças que se acham entre 3 mêses abaixo e 3 mêses acima da idade limites marcadas para cada ano. No 1.º ano, por exemplo, a idade normal vae de 7 a 8 anos. O autor aconselha que se dê uma margem de 3 mêses para cada lado; isto é, que se considerem normais as crianças que se acham entre 6 anos 9 mêses e 8 anos 3 mêses. Separadas as crianças em normais, retardadas e adiantadas, vê-se logo si o numero de adiantados contrabalança o de retardados, como deve acontecer normalmente. Si é maior o numero de retardados, torna-se necessario estudar as causas desse fato.

Os quadros mostram claramente as condições de uma escola quanto a esse ponto; ele dá a distribuição dos alunos na escola inteira e mostra exatamente a quanto sobe o retardamento e o adiantamento. Vê-se logo que é muito maior o numero de crianças retardadas que o de adiantadas.

Embora muitas escolas possam mostrar uma distribuição de idades e anos escolares peor que a desta escola, mesmo assim o pequeno numero de crianças adiantadas e o grande numero de retardadas exige um inquerito sobre as razões desse fato.

Em outra escola citada pelo autor, o diretor obteve, em 5 anos de trabalho, os seguintes resultados:

O grafico N. 1 nos mostra que o diretor conseguiu, nesses 5 anos, melhorar muito as condições de sua escola; com efeito, o numero de retardados diminuiu consideravelmente ao passo que aumentou o de adiantados.

E', estudando as classes e os alunos que se podem encontrar as causas do retardamento e removel-as para chegar a um resultado semelhante.

—Pode-se estudar tambem o problema do retardamento avaliando-se a percentagem de reprovações por ano e por materia e estudando-se as causas dessas reprovações.

A percentagem de insucesso pode ser devida á estupidez ou preguiça dos alunos, á falta de vivacidade das aulas, á falta de adaptação dos livros e das aulas ás necessidades, interesses e capacidades dos alunos, á necessidade de ensino individual para algumas crianças, etc. etc. Pode-se averiguar tambem quais as materias que ocasionaram maior numero de reprovações e em que pontos a instrução precisa ser melhorada.

Emfim, é preciso que se faça alguma cousa para diminuir o numero de reprovações, sem facilitar as promoções.

—Temos ainda nos tests coletivos e individuaes de inteligencia, um grande e novo auxilio para classificação das crianças. Os tests coletivos apresentam a grande vantagem de permitir uma classificação muito rapida da inteligencia de uma classe inteira. Os individuaes servem como meio de verificação para os primeiros e determinam com mais precisão o que o test coletivo revelou. E' muito grande a importancia dos tests mentaes, porque permitem a determinação exata da idade mental do aluno. Com efeito, os tests nos mostram que as idades mentaes variam muito, mesmo em crianças que teem a mesma edade cronologica; mostram-nos tambem que os alunos de uma classe não selecionada variam muito em idade mental e, portanto, em habilidade para aproveitar a instrução dada. Pode acontecer por exemplo, que uma determinada classe seja heterogenea com relação á idade mental e homogenea quanto á idade cronologica. Neste caso é necessario que se faça uma reclassificação dos alunos.

Si, porém, a classe fôr homogenea com relação á idade mental, embora heterogenea quanto á idade cronologica, suas condições serão muito melhores que as da primeira.

Conhecida a idade mental dos alunos, será facil ao diretor construir uma folha de distribuição das idades mentaes, semelhante ao que foi feito para as idades cronologicas. As duas juntas darão uma idéa completa das condições que oferece a classe.

Como se vê, é grande a importancia dos metodos graficos e dos novos instrumentos psicologicos para o diretor de uma escola. E' por meio deles, diz o autor, que o diretor chegará a conhecer bem sua escola, como um todo e cada classe separadamente. Por intermedio destes estudos podem ser conhecidas as verdadeiras condições e necessidades de uma escola, e por meio dos tests de inteligencia podem ser determinadas as suas possibilidades e o seu verdadeiro carater.

A aplicação dos tests exige uma instrução especial; deve, portanto, ser feita por um tecnico de Psicologia ou por uma professora preparada para esse trabalho.

Na sua falta o proprio diretor deve aprender a aplicá-los, porque os tests de inteligencia são insubstituiveis para determinação segura da habilidade e das necessidades dos novos alunos. Tambem em todas as questões relativas á classificação, promoções, orientação profissional, direção dos subnormaes ou dos mais inteligentes e outras questões que apparecem na escola, é grande o auxilio que prestam os tests de inteligencia,

Nas nossas escolas, qual será o numero de crianças retardadas, e como poderemos verificar si ha regularidade na marcha escolar dos alunos?

Nas pesquisas realizadas em torno deste e outros assuntos escolares, em 1929 e 1930, encontramos dados que nos auxiliam a responder, pelo menos, de um modo geral, a essas perguntas.

Esses dados nos fazem vêr que o numero dos alunos através dos anos escolares decresce, como se pode verificar pela percentagem abaixo. (1)

1.º ano	2.º ano	3.º ano	4.º ano
39,1%	27,3%	19,9%	13,7%

Comparando aos dados antecedentes os relativos á pesquisa feita no presente ano, verificamos a persistencia do carater.

1.º ano	2.º ano	3.º ano	4.º ano
40,97%	26,03%	20,19%	12,82%

No trabalho citado acima, encontramos ainda as informações seguintes sobre as idades das crianças do 1.º ano, num dos grupos da capital:

Crianças adiantadas (idade inferior a 7 anos) — 20,3%

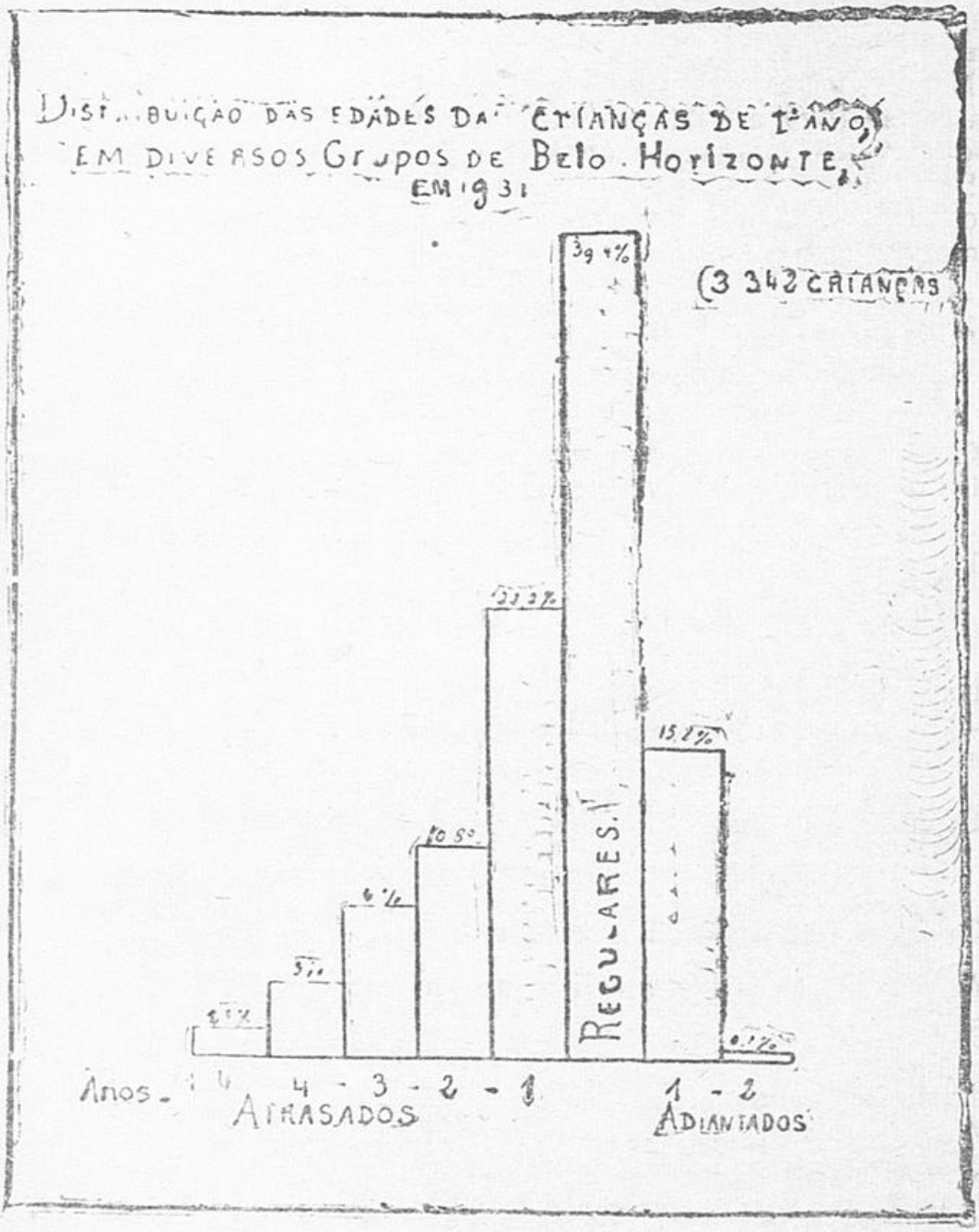
" normais (" de 7 a 7 anos e 11 m.) — 36%

Crianças retardadas (idade superior a 7; 11) — 44,8%

As pesquisas do corrente ano nos mostram a relação seguinte:

	N.º de crianças	porcentagem	
Adiantadas de 2 anos.....	25	0,7%	15,9
" " 1 ano.....	511	15,2	
Crianças regulares.....	1.319	39,4	
Atrasadas de 1 ano.....	744	22,2	44,2
" " 2 anos.....	362	10,8	
" " 3 "	202	6,0	
" " 4 "	115	3,4	
" " mais de 4 anos....	63	1,8	
Total:	3341		

(1): Escolologia — pag. 14 — Extr. da "Revista do Ensino" — n.º 50 a 52, 1930.



Diante de uma comparação dos dois resultados, vemos que a percentagem de crianças retardadas se conserva aproximadamente a mesma e, perseverando o mesmo carater dos anos anteriores, alguma razão constante deverá existir, que motive essa diferença de idades no 1.º ano.

Mostraram as pesquisas feitas em 1929—1930 e no corrente ano, que as crianças do 1.º ano apresentam grande irregularidade quanto á idade chronologica.

A's paginas 16 e 17 da citada Escolologia encontramos dados que nos mostram ser essa irregularidade produzida pelo fato de repetirem as crianças o 1.º ano uma, duas, tres e mais vezes, e não tanto por outros motivos, como o de entrarem mais tarde para a Escola, etc...

De fato, nossas crianças, em sua maioria, não fazem o curso no prazo regulamentar, mas encarregam-se, por si mesmas, de alongá-lo, como podemos vêr pela percentagem de repetentes obtida em fevereiro do corrente ano:

	N.º de crianças	percentagem
Novatas.....	1.860	43,09
Repetentes.....	2.456	56,85

Provado que a grande percentagem de alunos no 1.º ano é devida á repetição, podemos indagar qual a causa ou o complexo de causas que a motivam. A esta indagação ocorrem muitas hipoteses, para cuja verificação seriam necessarios tempo e trabalho, sendo mistér, antes de tudo, um inquerito para se conhecerem os motivos mais frequentes de repetição.

Os dados que neste sentido se acham colhidos não deixam vêr nada de geral, nem estabelecem uma escala de avaliação, por serem em numero insuficiente e por se resentirem da falta de precisão.

Assim, pois, é impossivel, ao cabo de uma só investigação, indicar o grau da culpabilidade de uma ou outra causa, como determiná-las.

Pondo, no emtanto, de lado a influencia dos metodos, a capacidade profissional, o meio social e economico, o estado de saúde do aluno, e tomando a organização das classes como um dos fatores capazes de contribuir para o exito ou o fracasso do ensino, teremos, assim, justificado o porque do presente trabalho, referente áquéla parte da organização escolar.

Não é uma novidade entre nós o recurso dos tests de inteligencia para a organização de classes, nem tem constituido simples teoria. Praticou-o, em 1928, o grupo «Barão de Macahubas» e, em 1930, o grupo «Olegario Maciel». Tambem em 1929, sob a direção do dr. Simon, foram organizadas classes mais ou menos homogeneas, nos grupos «Barão do Rio Branco» e «Pedro II».

A aplicação dos tests em larga escala, e de um modo sistematizado, iniciou-se, comtudo, no presente ano.

De posse daqueles dados estatisticos, e aguardando os resultados dessa primeira tentativa, poderemos, com as cifras futuras, verificar si a organização das classes atúa, e em que gráu, sobre a percentagem das promoções.

O trabalho e sua orientação

Com tão grande responsabilidade, o trabalho não poderia ser feito sem ação controladora. Para que seu valor servisse a um julgamento, deveria o test obedecer a uma tecnica uniformizada, ser sujeito ao mesmo criterio de apreciação. Por outro lado, tornava-se necessario conhecer todos os fatores que pudessem prejudicar os resultados, alterando a realidade dos mesmos. Deste modo, o trabalho foi guiado pela professora de psicologia, da Escola de Aperfeiçoamento, D. Helena Antipoff, e, em reunião com as professoras encarregadas da aplicação de test, eram discutidos os problemas encontrados, apresentadas sugestões, estabelecidos os principios gerais, atendendo-se, o mais possivel, ás diferenças peculiares ao meio.

Para melhor uniformidade do trabalho e conhecimento das diferentes situações, foram distribuidos ás professoras questionarios como o que vemos adiante, cujas perguntas damos com as respectivas respostas. (Ver no fim do relatorio).

Os problemas que constituiram o assunto das cinco reuniões realizadas de março a junho, são de tal modo interessantes, por apresentarem um carater puramente real, que me parece util resumi-los aqui

1.º — Problemas referentes ao Test propriamente dito

Como este ponto será mais particularmente tratado pela auxiliar do Laboratorio, Helena Paladini, em seu proximo trabalho, serão aqui resumidamente apresentadas sómente alguns problemas.

O test de Intelligencia e de Vocabulario do Dr. Simon, aplicado ao primeiro ano analfabeto não seria bem recomendado aos alunos repetentes, pois julgá-los pela mesma medida seria não levar em conta a adaptação escolar e o gráu de influencia da instrução na mentalidade. Para os repetentes dever-se-ia preferir o test coletivo de Dearborn, mais rapido e mais de acordo com o gráu do desenvolvimento das crianças maiores.

A uniformidade da tecnica e da apreciação ficou um tanto prejudicada, por ter sido o test aplicado em alguns grupos, não

pelas especialistas dele encarregadas, mas por pessôas que, embora de reconhecida competencia pedagogica, não podiam estar bem ao par dos principios em que se assentava a tecnica do referido test.

2.º — Problemas relativos á classificação

Considerando-se a importancia da adaptação social e a da iniciação escolar, atribuidas aos repetentes, parece bem indicada a classificação dos novatos separada dos repetentes, sendo esta a primeira grande divisão. Depois, de acordo com a ordem decrescente dos Quocientes Intelectuaes, organizar-se-iam classes A, B, C e D, que variariam de numero, de acordo com o total das crianças do primeiro ano.

O criterio numerico adotado para a distribuição das crianças seria o dos Q. I., por ser medida equivalente ás idades cronologicas, e não a classificação só pelos percentis relativos ao numero de pontos ou á idade mental, que daria uma classificação menos eficiente, visto não se tomar em conta, em tal apreciação, o valor da idade cronologica.

Teriam assim as classes, em relação ao nivelamento, um perfil de duplo aspeto: mais regular quanto á intelligencia; menos, quanto ao desenvolvimento cronologico, o que, sob o ponto de vista do Ensino, parece preferivel ao nivelamento pela idade cronologica.

Estabelecidos assim os principios da classificação, devemos ser inflexiveis e não ceder em caso algum? Sempre que tratamos de individuos, é preciso não esquecer a complexidade de elementos que concorrem para a eficiencia de sua educação. Diante de certos casos, é preciso atender aos fatores psicologicos, sociais, economicos e, mais acentuadamente, afetivos, que impedem de maneira imperativa o desenvolvimento de uma determinada criança na sala onde se encontra. Mas é preciso que se tenha bem determinada uma base psychologica e um criterio objetivo a que se deva atender. Vêr e, depois, julgar. Ser flexivel sem ser fraca é o segredo da bôa direção.

3.º — Divergencias entre o Test e a observação das professoras

O Q. I. não foi tomado inflexivelmente para o julgamento das crianças e organização das classes. Como se vê, a pergunta n.º 7, do questionario, se refere a esse ponto.

Pelas respostas obtidas, quasi todos os grupos atenderam á observação das professoras para o contról do test.

Tratando de semelhante questão, vem-nos logo a pergunta: Houve grandes divergencias entre o test e a observação das professoras? Si houve, qual o motivo?

Infelizmente não podemos responder á presente questão para a totalidade dos grupos, pois, obtendo dados de quasi todos, referentes á divergencia, até fins de fevereiro, não achámos, todavia, prudente considerar como definitiva a percentagem de casos divergentes então colhidos. Procurámos conhecer o numero de casos julgados falhos até o fim do 1.º semestre, e eis os algarismos que nos foi possivel obter:

GRUPOS	N. de cri. testiz.	N. de divergenc.	%
Francisco Sales.....	159	20	12,6
José Bonifacio	307	26	8,5
Pedro II.....	245	22	8,9

Estes dados nos mostram que o numero de divergencias entre o resultado do test de Dr. Simon e a apreciação do trabalho escolar das crianças atinge mais ou menos 10 % sobre um total de 711 casos examinados.

Quanto á pergunta—porque essas divergencias—entramos em um terreno que nos oferece uma fertilidade de sugestões, cuja verificação é de grande interesse para o exito da classificação. Estabeleçamos alguns lados bem distintos da divergencia:

Erros provenientes do experimentador.

Erros provenientes da criança.

Erros motivados pela irrealidade dos dados relativos á criança, como idade cronologica e outros

Erros de observação

Quanto aos primeiros, diz Claparède no «Comment diagnostiquer les aptitudes chez les écoliers» (pag. 94.)

«Nous avons à considerer les erreurs tenant á l'interprétation des réponses de l'enfant, notamment dans les cas où

cette réponse est verbale; les erreurs tenant á l'inconstance des sujets; celles qui peuvent provenir de phénomènes affectifs inhibant momentanément les aptitudes. Enfin, les erreurs tenant au fait q'un enfant connait déjà le test auquel on va le soumettre.»

Além desses foram lembrados ainda os seguintes obstaculos ao exito do test: enganos de calculo, e sobretudo indicação errada da *idade cronologica*. Um ponto para o qual foi especialmente chamada a atenção refere-se a dificuldades apresentadas por certas crianças, de cujas reiteradas repetições não se explica o motivo, não está aparente, e, no entanto, seu Q. I. se mostrou muito alto. É preciso então procurar a causa remota dessa anomalia, tratando com especial cuidado o caso, pois não impórta apontar sómente os casos de divergencia, mas procurar a causa, estabelecer sua natureza, que pode variar desde os grosseiros erros de calculos até ás subtilezas de interpretação.

Um fator importante de divergencia está na origem extrangeira do aluno que, conhecendo insuficientemente nossa lingua, não poderá ser "testado" pelo test de vocabulario e inteligencia. Ha motivos graves de divergencia constituindo causas externas, como o mal compreendido apego de professar a seus alunos, influindo favoravel ou desfavoravelmente nos resultados, afim de conservá-los comsigo.

Vejamos agora si a observação tambem pode falhar.

Em 1.º logar, lembremos como tem sido considerada dificil pelos psicologos a avaliação subjetiva da inteligencia.

Binet diz mesmo que, si pedimos a um professor a apreciação da inteligencia de um aluno, estamos aplicando um test de inteligencia a esse professor.

Qualquer uma de nós, habituadas ao ensino, pode afirmar quanto varia o julgamento que fazemos da inteligencia de nossos alunos, entre o 1.º, 2.º, 3.º e até 6.º ou mais mêses de convivencia. Todos conhecem os exemplos variadissimos de divergencia quanto ao julgamento de um certo trabalho, ao criterio de muitas pessoas. Medeiros e Albuquerque nos cita, á pag. 17 do seu livro "Tests", um exemplo dessas divergencias: Em uma "enquête" levada a efeito pela "Central Association of College and Secondary Schools", a divergencia atingiu aos extremos da reprovação á aprovação distinta de uma mesma prova. O mesmo autor cita outro exemplo que se deu entre nós, no qual vemos uma mesma prova colocada em 2.º e até em 10.º logar pelos professores que a julgaram.

Além do elemento subjetivo, vejamos tambem alguns exemplos colhidos pela observação, em nosso trabalho, e que vêm discriminar certos pontos que podem perfeitamente levar a erros a observação.

Existem em uma classe duas crianças de idades diferentes, e cuja idade mental é igual; porém, a maior sabe ler um pouco e a menor é analfabeta. A professora acha que a primeira é mais inteligente que a segunda e, por isto, deve ficar em classe mais adiantada. Essa professora, parece, segue o criterio da apreciação pedagogica para o julgamento da inteligencia, pois, si essa criança não tem a mesma idade cronologica, no dia em que a menor tiver a idade que presentemente tem a maior, seu desenvolvimento, seus conhecimentos escolares, suas experiencias sociaes serão provavelmente superiores; assim, de fato, não devem estar juntas, mas em classes de repetentes alfabetisados e de novatos, pois, quando no 2.° ano, irão formar provavelmente, classes de 2.° ano fraco e forte, respectivamente. Este engano é muito comum. Em geral nos deixamos impressionar pela aparente superioridade de uma criança alfabetizada sobre uma analfabeta, embora mais inteligente.

Outras vezes, diante de duas crianças de idades diferentes, nos deixamos levar puramente pelo desenvolvimento cronologico da mais velha, sem que isto queira dizer inteligencia. Em geral notámos em muitos casos em que era apontada divergencia entre o test e a observação, ser a criança de Q. I. baixo, bastante avançada em idade, relativamente a suas companheiras.

Outro feitio perigoso de inteligencia está na verbosidade, no desembaraço social, que se revestem de uma forma facilmente confundivel com a inteligencia, si nos limitarmos a essa apreciação aparente, sem tomarmos em conta a idade real, o que especialmente motiva tais enganos.

Formação das classes

Aplicado o test individual do Dr. Simon em 3.400 crianças de 1.° ano em fevereiro de 1931, na maioria pelas pro-

fessoras formadas pela E. de Aperfeiçoamento, residentes na capital, (°) organizaram-se 144 classes, assim distribuidas:

Tipos	N.° de classes	N.° de cri.	Percent.	N.° medio de cri. por classe
A	28	1.197	29,18	42,15
B	42	1.681	40,98	40,24
C	30	844	20,57	28,13
D	14	380	9,26	27,14
Total	114	4.102		

A diferença que se nota entre o numero de crianças testadas — 3.400 — e o total que constitue as classes—4.102— explica-se pelo numero de crianças repetentes, testizadas pela prova de Dearborn. Embora o numero das repetentes seja muito superior a 102, quer dizer que muitas delas foram submetidas ao test Dr. Simon.

Tipo A — A melhor classe, alunos portadores dos mais elevados Q. I. Classe de responsabilidade, destinada a uma promoção de 100%. Com trabalho escolar intensificado.

Tipo B — Classe intermediaria, Q. I. medios.

Tipo C — Classe de crianças fracas, lentas, retardadas.

Tipo D — Classe de crianças visivelmente diferentes das comuns, apresentando grande atraso ou qualquer anomalia mental ou fisica, que impedisse seu desenvolvimento natural.

(°) O serviço de aplicação de tests foi assim distribuido desde 10 de fevereiro de 1931:

Zilda Assunção, grupos "Olegario Maciel e "Mariano de Abreu"
Maria Cunha, grupo "Cesario-Alvim".
Irene Silveira, grupo "José-Bonifacio"
Susel de Padua, grupo "Barão do Rio-Branco".
Stela Loureiro e Ednah Santa Rosa, grupo "Afonso-Pena"
Amelia Mata Machado e Maria Vasconcelos Pinto, grupo "D. Pedro II".
Luiza Melo, grupos "Henrique-Diniz" e Flavio dos Santos".
Irene de Paula Magalhães, grupo "Silviano-Brandão".
Maria Luiza de Almeida Cunha, grupo "João-Pessoa".
Maria Auxiliadora Corrêa de Paula, grupo "Lucio dos Santos"
Helena Paladini, grupo "Francisco-Sales"
Maria de Lourdes Pereira da Silva, grupos "Sandoval de Azevedo" e "Tomaz Brandão".
Maria Isabel Vieira e Zelia Gomes de Almeida, grupo "Caetano Azeredo".
Eulina Joviano, grupo "Barão de Macaúbas".
Eugenia Ferreira, Anita Fonseca, grupo "Bernardo-Monteiro".

Os Q. I. limitrofes dessas classes deviam forçosamente variar, como tambem o numero de classes de cada tipo. Assim, o valor de cada classe é relativa, e só o deixará de ser quando se estabelecerem os Q. I. limitrofes de uma classe A, B, C e D que terá então seu carecteristico constante para cada grupo.

A denominação por letras, parece preferivel á de Normais, Sub-normais e Anormais que além de subjetiva é deprimente. Por outro lado, não podemos estabelecer ainda os limites da normalidade para as nossas crianças, dado ao escasso conhecimento bio-psycologico que delles temos.

Podemos dizer que a classe D requer um tratamento especial, metodos mais concretizados, regimen flexivel a mais atividades; que sua professora deverá ser dedicada, cumpridora dos deveres, calma, de maneira a manter na classe um ambiente sereno, proprio a essas crianças, e ministrar-lhes um ensino individual, diferencial; portanto, a uma professora que se recomende unicamente pela inteligencia, é preferivel aquela, cujos dotes de carater e de coração, a façam amiga de seus alunos, pronta a se sacrificar por eles, pois é mais nobre, requer maior dose de abnegação cuidar daqueles que tudo esperam e pouco, relativamente pouco, poderão dar.

A respeito, encontramos no artigo 381, do Reg. do Ens. Primario, as seguintes considerações:

«Dependendo o exito das classes especiais para retardados exclusivamente da atuação e influencia da professora, devem ser exigidos dela requisitos especiais, como: espirito agil, e inventivo, procurando constantemente aperfeiçoar os seus metodos de educação; paciencia e pleno dominio sobre si.»

A educação das crianças das classes C e D, apresentando uma certa complexidade, veiu pôr suas professoras em situação especial, e, para facilitar-lhes a tarefa, organizou-se na Escola de Aperfeiçoamento, por proposta de D. Helena Antipoff, reuniões ás quintas-feiras destinadas a questões praticas de higiene, psicologia e metodologia, delas se encarregando, além daquela professora, o dr. Castilho, chefe do serviço Medico Escolar, com a colaboração de seus auxiliares, principalmente do dr. Aureliano Tavares Bastos, e as professoras da referida Escola.

O estudo, que nas reuniões se vem fazendo, das crianças das classes C e D, constitue assunto a cargo da auxiliar Teresa Santos, motivo pelo qual não vai incluida, neste relatorio, nenhuma noticia acerca do mesmo.

Dificuldades encontradas na organização das classes segundo o desenvolvimento mental das crianças

As dificuldades encontradas na organização das classes, não só foram muitas, como graves, a ponto de ameaçar seus resultados.

Não é isto para se estranhar. Era natural que assim fosse, pois um trabalho de tal natureza não se introduz com facilidade, nem rapidez. Assim, todas as dificuldades foram anotadas, para que servissem ás experiencias futuras.

A primeira, a universal dificuldade encontrada por todas, foi a de se «conhecer a edade exata das crianças».

Essa dificuldade apresenta graduações dignas de nota:

São distribuidos bilhetes aos pais, indagando das idades de seus filhos: filho não sabe, pai não sabe; as crianças levam os bilhetes, mas não os trazem porque os perderam ou se esqueceram. Bilhete vai e volta, mas volta errado. Houve quem recebesse um, nas seguintes condições: Nacionalidade do pai — 1881.

Mas ha em compensação, crianças que trazem até duas datas de nascimento... Pais aumentam ou diminuem visivelmente as idades das crianças, e, em resultado disto, lemos as grandes divergencias entre o Q.I. por essa idade obtido e a mentalidade real da criança.

A questão dos turnos é outra dificuldade comumente apontada, principalmente quando são tres, sendo o 2.º, o 1.º ou o 3.º o preferido pelos pais, que, além de dizer que o filho o ajuda a tal hora, tem que servir de companhia ao irmão mais moço. E as crianças que moram longe e não podem estar presentes á hora do primeiro turno, e as que moram perto, mas acham dificil estar de pé bem cedo para ir a aula...

E aquele pae, que acha estar sua filha muita bem com D. Fulana, e não quer saber de nenhuma outra, nem dos filhos dos outros, nem mesmo si seu filho ficará melhor nessa ou naquela sala...

E essa professora qua vai chorar muito porque lhe tiraram um aluno predileto, e esse aluno que protesta como pode, porque o separaram do primo...

Assim, colocando por uma questão de habito, o seu interesse acima do bem coletivo, talvez mais por irreflexão que por intransigencia, a organização escolar passa a ser do dominio privado, constituindo letra morta para o corpo escolar.

Não ha censura abertamente a fazer: máos habitos que se firmaram depressa por serem comodos, satisfazendo ás nossas exigencias pessoais. O interesse publico não se definiu ainda entre nós, não se corporificou, não constitue uma força.

Outra lastimavel dificuldade está nas frequentes transferencias que vêm desorganizar o que acabou de ser organizado, e talvez por isto mesmo, porque um pai que se aborreça com a organização, tem a liberdade de requerer transferencia de seu filho, qualquer dia do mez, levando-o para outra, e deixando aquele que, trabalhando para alcançar melhor organização, vê sua matricula desfalcada, e classes desorganizadas.

Ainda uma dificuldade geral refere-se ao reconhecimento dos alunos repentes e novatos, por não serem minuciosos os dados individuaes referentes á vida escolar da criança.

E, por fim, a grande questão referente ao numero de alunos por classe, que ás vezes não está de acordo com o criterio adotado pela encaregada dos tests, e a Secretaria. A proposito, organizaram-se em grupos da capital, classes D., com 40 alunos, quando, pelo regulamento do Ensino primario, (decreto nº. 7.970 de 1927-art. 378) essas classes não devem conter mais de *quinze* alunos.

Podemos ainda citar outras dificuldades, como a falta de professoras, em exercicio, de salas de aula, que igualmente prejudicaram a seleção.

Estes e outros obstaculos não só impediram uma bôa classificação, como tornaram lento o trabalho, que de maneira nenhuma levaria tres mêses, como levou em alguns grupos.

Resultados previstos

Considerando todas essas dificuldades que obrigaram as professoras a transigir, conciliar, podemos esperar do trabalho os resultados previstos, e dar-lhes um carater inteiramente real?

Em primeiro logar está a questão das idades: como ter confiança na expressão de um resultado calculado sobre uma base possivelmente falsa? Já se têm encontrado na pratica resultados que divergem de bom senso, e como não acreditar serem motivados, não por dificiencia do test, mas por erros de idades?

No entanto, não se pode dizer que tenha sido frustrado o trabalho que é assunto deste relatorio.

Ainda que fosse apenas para a focalização das dificuldades e consequentes sugestões dos meios de afastá-las, seria alguma cousa, pois seria o primeiro passo, o mais dificil e arriscado, aquele que traz á tona muita cousa que é preciso remover e que, sem êle, permaneceria oculta.

Conclusão

Todavia, não é possivel uma segunda tentativa de organização homogenea, sem que se tenha afastado, pelo menos, o mais grave de todos os impecilhos, não só sob o ponto de vista psicologico, mas tambem social: — o *reconhecimento exato das idades*.

Si as dificuldades referentes a este ponto assumem as variantes singulares que vimos atrás, e refletem a incultura do meio em seu descaso pelo conhecimento exato da epoca do nascimento, pouco podemos esperar da familia.

No entanto, documentar o nascimento é ato de tamanha importancia juridica, que dele depende o reconhecimento da personalidade civil do homem, estando assim, intimamente ligado aos interesses do Estado.

O decreto nº. 19.710, de 18 de fevereiro de 1931 do Governo Provisorio, resalta todos os interesses publicos e privados do registo civil, e é ele ao mesmo tempo que, facilitando os meios para essa obrigação, com o levantamento da multa até 31 de dezembro de 1932, imposta áqueles que nela tenham incorrido por desobediencia ao decreto nº. 10.644 de 22 de setembro de 1888, reflete a inadvertencia popular em cumprir o dispositivo da lei a que se refere o decreto.

Então, se a escola exigisse a certidão do registo civil para sua matricula, sem onus para os pais, mas para o proprio Estado, estaria contribuindo com sua autorizada voz, em favor dessa campanha de alto interesse social, com uma exigencia que cabe perfeitamente dentro das finalidades do Registo Civil; pois não constitue a entrada da criança para a Escola um ato de suma importancia para si e para o Estado, o primeiro passo dentro da sociedade, o primeiro debito para com o Estado, a primeira promessa de um futuro valor social, e por conseguinte, um ato que reclamaria justificadamente "o reconhecimento de sua personalidade civil"? A entrada para a Escola deve ter a significação de um nascimento espiritual; portanto, além da simples exigencia da certidão do registo civil para efeitos da matricula, poderia esta em si mesma constituir um fato a ser anotado naquele registo, o qual, conforme o conceito de um dos nossos maiores juristas, sendo o depositario dos fatos mais importantes da vida humana: — nascimento, casamento e morte, bem poderia consignar mais um: — nascimento, ensino, casamento e morte.

Entretanto, da simples apresentação do certificado do Registo Civil, muitas vantagens resultariam para a ordem escolar e administrativa em geral. bastando citar: a rigorosa determi-

nação da idade do aluno, base indispensavel á sua apreciação intelectual; exata observancia dos regulamentos, evitando-se a irregularidade tão frequente da admissão de menores de 7 anos que engorgitam as classes, com prejuizo dos que já tendo atingido a idade escolar, têm melhor direito á instrução que mais eficientemente aproveitariam, em classes mais bem organizadas.

O cumprimento do decreto N. 10.044, de 22 de setembro de 1888, cuja desobediencia tão grandes obstaculos traz a qualquer iniciativa, como já o notou o Dr. Raul de Almeida Magalhães, ex-diretor da Saude Publica em nosso Estado, no "Minas-Gerais", de 19 de abril ultimo:

"O simples crescimento vegetativo da população não se consegue apanhar com fidelidade, porque, principalmente no interior, uma massa formidavel dos nascimentos não se encontra inscrita nos nossos registos civis".

Além desta medida, necessaria á exatidão do trabalho, outras existem, referentes á sua rapidez, como o reconhecimento de dados referentes á vida escolar do aluno.

Para isto, si as cadernetas escolares, prescritas no art. 359 e 360 do referido regulamento, entrassem em função, grande economia de tempo se faria.

A liberdade de que gosam os pais, com a transferencia dos filhos, e sendo isto uma das fortes perturbações ao trabalho escolar, devia, em favor deste, ser restringida pela demarcação dos perimetros escolares. E' tão incoerente com a bôa marcha do ensino esse nomadismo de crianças pelas nossas escolas, e que o art. 288 em seu paragrafo 2.º faculta, que mesmo a matricula deveria ser restringida aos dois periodos: Fevereiro e Julho, exceção feita ás crianças vindas de fóra.

E diante da dificuldade, por assim dizer, de carater afetivo, encontradas em algumas professoras e pais, nada mais teremos que fazer, sinão apelar para o bom senso dos mesmos, para que sacrifiquem, em favor da organização escolar, todos os sentimentos pessoais, sem carater educativo, e estamos certos de que, uma vez reconhecida a vantagem para o filho ou aluno, se formaria essa desejada atitude de pais e mestres, diante da Escola, cujo mais alto fim é bem educar, servindo ao aluno, e, por ele, a sociedade.

Assim, si a Escola deve atender e precisa atender aos justos interesses da familia, e para isto precisa conhecê-los perfeitamente, deverá tambem esperar que seus interesses, que não são mais que os interesses publicos, sejam reconhecidos e respeitados. Assim irá atender a um caso justo, tolerar que uma criança doente frequente uma classe onde se sinta melhor que na-

quela para onde estava indicada, mas não poderá tolerar que motivos futeis ou sentimentos exagerados venham perturbar sua organização, base de seu progresso.

Escola de Aperfeiçoamento, Junho de 1931.

Suplemento

QUESTIONARIO

I Aplicou tests em seu Grupo? *Sim*

II Quais os tests aplicados?
1.° ano: *Simon, Dearborn, Goodenough*
2.° ano: *Dearborn, Goodenough,*
3.° ano: *Ballard, Dearborn, Goodenough,*
4.° ano: » »

III Em quantas crianças aplicou tests?
1.° ano: *211*
2.° ano: *115*
3.° ano: *148*
4.° ano: *48*

IV Quantas crianças ha em seu grupo?
1.° ano: *243*
2.° ano: *132*
3.° ano: *157*
4.° ano: *52*

CLASSES DE 1.° ANO

V Como foram formadas as classe de 1.° ano:
a) Pela ordem de matricula? — *Não*
b) Idade? — *Não*
c) Sexo? — *Não*
d) Crianças repetentes e novatas? — *Sim*
e) Nivel mental? — *Sim*
(Responder para cada um dos 1.° anos).

VI Si as classes foram formadas segundo o resultado dos tests, qual o criterio numerico adotado? *Q. I.*
(Q. I. Ed. mental, Percentil, etc.).

VII Os resultados dos tests foi o criterio unico adotado, ou foi tambem tida em vista a observação das professoras? — *Sim*.

VIII Neste ultimo caso, houve concordancia entre a observação e o test?

IX Quantos casos de grande divergencia existiram? — *Oito*

X Como foram resolvidos esses casos? *As creanças ficaram em observação*.

XI Qual o criterio para a determinação de professoras que deviam reger tal e tal classe? *Para a classe dos retardados, professora com algum conhecimento de psicologia e trabalhos manuais, possuindo bom carater.*

XII Quantos tipos de classes foram formados? *A, B, C.*

XIII Quantas crianças de 1.° ano não repetentes foram promovidas em novembro de 1930? *33*

XIV Quantas crianças deixaram de ser promovidas? *98*

XV Porque?
a) Deficiencia intelectual?
b) Deficiencia de preparo escolar? *Sim* (76) Por molestia, *11*.
c) Infrequencia? *Sim* (14).
d) Porque foi infrequente?
e) Mudança de professora? *Sim* (8)

XVI Quantas crianças repetentes de 1, 2, 3 e mais vezes?
1 vez — *98*.
2 vezes — *28*.
3 vezes — *1*.
4 vezes — *1*.

TESTS COLETIVOS

(Conferencias feitas em 1929)

A amplitude das pesquisas que se apresentam ao espirito — e algumas das quaes vimos outro dia — bem como a extensão das aplicações praticas que se oferecem para medida da inteligencia desde que se entrevê a possibilidade de julgar, sob este ponto de vista, o valor dos individuos— deviam induzi-los a procurar o processo mais rapido do que o exame individual.

A lentidão deste ultimo os laboratorios americanos ahaviam remediado, em parte, com a creação de um corpo de psicologos treinados no metodo dos tests. Mas a tarefa, nessas condições, se torna muito longa, além de que persiste uma certa equação pessoal. Além disso, quando se quer operar em uma coletividade — determinar o nivel mental, não de alguns candidatos que se apresentem isoladamente, mas de creanças ou de adultos que brincam ou vivem em conjunto, trocam suas impressões, suas observações, suas lembranças, pode-se recear que haja indiscreções e que se faça, a proposito dos tests, elles proprios, uma certa instrução que lhes falseie rapidamente o resultado. Uma tecnica que permita examinar conjuntamente um numero mais ou menos consideravel de candidatos impõe-se necessariamente.

São conhecidos os serviços que a aplicação dos testes aos 1.700.000 de recrutas do exercito americano durante a guerra prestou, sob este ponto de vista, ás personalidades encarregadas de organizá-lo. Yerkes, Haggerty, Terman, Otis conseguiram tomar, ao mesmo tempo, o nivel mental de 100 e mesmo de 300 a 900 candidatos, segundo consta. A experiencia que adquiriram permitiu-lhes fixar as regras a seguir — aliás bastante simples — de tal sorte que podemos considerá-las como definitivas; e reuniram, além disso, uma documentação consideravel. Os tests coletivos foram, em materia de tests, o grande esforço americano.

Esses tests do exercito compreendiam duas series: uma, para candidatos familiariarizados com a lingua inglêsa; outra,

para iletrados, ou, melhor, para candidatos não beneficiados com o uso da lingua inglêsa.

Em que consistem esses tests? Ei-lo:

TESTS PARA ILETRADOS

Cada candidato recebe um caderno. E em cada pagina ha um test. Na primeira, sete *labirintos* como o que vos mostrei outro dia. O trabalho do individuo testado vai consistir em traçar em cada um o caminho mais curto que teria de seguir para sair dele, uma vez que nele se houvesse embrenhado.

Segundo test: dos *cubos* que se trata de contar. O problema se complica quando o desenho não pode representar todos os cubos que se trata de construir, e podem-se imaginar construções de dificuldade variada... O candidato deve escrever debaixo de cada construção quantos cubos ela contém.

Terceiro test: uma serie de *desenhos à terminar*. Cumpre, pois, reconhecer, preliminarmente, como esses desenhos são compostos e depois observar o ritmo existente entre as figuras...

Test IV. Uma especie de *codigo* para escrita secreta. A principio, o codigo, êle proprio: em seguida, series de algarismos sob cada uma das quaes o candidato deve desenhar a figura correspondente. Esse test exige atenção e memoria.

Test V. *Pares de numeros*. Em certos pares os 2 numeros são semelhantes; em outros, são diferentes. O candidato deve indicá-lo escrevendo entre cada um, conforme o caso, a letra *s* ou a letra *d*.

Test VI. *Lacunas de figuras*. As tres primeiras são as 3 lacunas do nosso nivel: (*) 3 figuras ás quaes falta um olho, um nariz etc., e segue-se uma serie inteira de outras gravuras, nas quaes a parte ausente é mais ou menos dificil de reconhecer: um degráu numa escada, um isolador de porcelana num poste telegrafico etc. etc. Em suma, atenção e observação.

Test VII. Emfim, *Jogos de paciencia* do tipo seguinte: de um lado, os fragmentos; ao lado, a figura que forma a reunião dêles. Nessa figura o candidato deve traçar a forma dos fragmentos no logar que estes ocupam depois de reunidos.

Cada um desses tests é precedido de uma explicação e, ordinariamente, de um exemplo. Além disso a duração da execução de cada pagina é estritamente limitada, de sorte que o valor do candidato não será apreciado sómente pela qualidade das respostas dadas, mas pela quantidade do trabalho feito no tempo dado.

(*) NOTA: Refere-se á Escala Metrica para medida de intelligencia de Binet - Simon

* * *

Tomarei como tipo do test colletivo para candidatos capazes de utilizar a lingua inglêsa o *test nacional de intelligencia* estabelecido para as escolas de 1919 a 1920, segundo o modelo do exercito.

E' um caderno em cuja capa a criança escreve o seu nome, a sua idade etc. e no interior do qual se encontram 5 tests.

I) *16 problemas*

II) Um test de lacunas de frases, como o de Trabue, de que já vos falei, test imitado, aliás, de Ebbinghaus. Eis a primeira frase:

O cão ..... preto

e eis aqui a ultima:

O ..... e de rigor nas igrejas e nas bibliotecas.

III) Test de seleção logica Seja o test seguinte

HOMEM (*chapéu, cabeça, bengala, palitó, mãos*)

Trata-se de sublinhar, entre as palavras entre parentesis, a que pertence sempre á pessôa ou á cousa cujo nome figura na frente. Que é o que um homem tem sempre? Não é de certo uma bengala nem um chapéu... Sublinharemos *cabeça* e *mãos*.

Outro exemplo mais dificil:

COLERA (*gritos, risos, frio, violencias, suores*)

O test inteiro — uma pagina — compreende 24 problemas desse genero.

IV) *Sinonimos e contrarios*. 40 pares de palavras:

bom...máu
cativante... complacente
falar... calar-se

Si as palavras de um mesmo par têm um sentido oposto, deve-se escrever entre a letra *c*, a letra *s* si o seu sentido é vizinho.

V) Novamente um *codigo* analogo ao que vos mostrei ainda ha pouco.

Como no caso dos tests para uso dos iletrados: emfim, tempo limitado para cada um desses tests.

5 para os problemas
4 para as lacunas
3 para a seleção logica

2 para os sinonimos e contrarios
3 para o codigo

17 ao todo:

Os candidatos farão problemas, mais ou menos; preencherão lacunas, mais ou menos, etc.; mas, em cerca de 20 um grupo inteiro, por mais numeroso que seja, será testado.

* * *

Esse tipo de test é o que os Americanos denominam uma *bateria*.

Outros são compreendidos de maneira um pouco diferente. Uma prova, por exemplo, será tomada de emprestimo a cada especie: um problema, uma lacuna, e assim por deante; e o tempo concedido será um tempo total, -- meia hora, ordinariamente.

Esses tests são chamados, por causa da sua composição, *tests em espiral*; — e foi Otis, segundo crêmos, o autor dessa disposição.

Mas são pormenores secundarios, de facto. Qualquer que seja a variedade, a tecnica para ministrar estes tests é quasi sempre a mesma.

Um primeiro ponto essencial é que todos os tempos da operação sejam rigorosamente regulados. Não importa que a intervenção numa turma exija preliminarmente que disciplinemos esta e, por conseguinte, que se lhe não deixe ensejo para desgarrar-se, uma vez que se canalizou a sua atividade num rumo determinado.

Cada candidato deve ter o seu lugar determinado, encontrar ai o papel, os lapis necessarios. (Os estilos pareceram muito inconstantes; a tinta custava muito a secar). Esses operadores têm lapis de sobresalente para os casos de acidente.

Previne-se os candidatos de que vão ser submetidos a algumas experiencias, e isto acrescenta-se, tendo em vista fixar o de que são capazes *(what they can do)*.

Perguntei muitas vezes a mim mesmo si os autores americanos, com o seu senso pratico habitual, não prefeririam esta formula á expressão "medidas de inteligencia", que, além disso, prejulga a respeito de uma questão teorica. Como quer que seja, esta formula vaga é suficiente para dar ao espirito a atitude conveniente.

Em seguida, feito o *sinal*, os candidatos devem tomar o seu lapis; a um *aceno*, começar o trabalho; a um *aceno*, finalmente, deter-se subitamente. Tecnica, como vêdes, muito regular, quasi militar e, entretanto, apesar de tudo, levantam-se criticas

contra os escolares. A principio nunca nos certificamos de que todas as crianças tomam simultaneamente a atitude que convém. Fiz muitos tests coletivos, assisti a muitos tests coletivos nos Estados Unidos... Ha crianças que se adaptam imediatamente, que seguem á letra as senhas que se lhes dão; outras, porém hesitam, desorientam-se... E isto não pode deixar de influir nos resultados, sobretudo quando elas são fornecidas num tempo limitado

Resta, afinal, um obstaculo que, por ser de ordem pratica, nem por isso é menos embaraçoso: é a copia. Um rapido olhar sobre a pagina do vizinho logo deixa perceber a palavra que êle sublinha ou a parte da figura que êle acaba de desenhar. Colaboração por vezes ingenua e a qual nos custa contrariar em se tratando de criancinhas. Colaboração por vezes fraudulenta entre escolares mais idosos. Evitamo-la de alguma forma quando cada aluno tem a sua mesa propria. Não conseguimos suprimi-la de todo e eu a encontrei em Nova York como em Paris.

* * *

Passemos a considerar agora alguns dos carateres desses tests:

1) Um fato torna esses tests especialmente apropriados para uma prova escrita: é que a parte da escrita aí é extremamente reduzida. O candidato não tem frase que redigir; as mais das vezes depois de ter lido a questão que lhe é proposta, ele só tem que sublinhar ou cancelar uma palavra... E, pois, a execução é rapida. Ao mesmo tempo, é verdade, ocorre uma objeção. A resposta é de algum modo soprada ao candidato; cumpre-lhe apenas fazer uma escolha; nada tem que inventar .. Isso conduz algumas vezes a formulas que chocariam os nossos habitos de espirito, mas cumpre-nos reconhecer que é pratico e rapido não ter mais que um traço a tirar, ou que escrever as letras c ou d.

2) Outra vantagem e, sem duvida, um pormenor mais importante. Sob as formas previstas, a resposta dada não pode prestar-se a incertezas de interpretação. E' bôa ou má; não ha meio termo possivel.

Talvez seja isso uma cousa indispensavel em se tratando de um test escrito. Lembrai-vos das respostas ás questões de nosso nivel: elas são por vezes erradas e de sentido indeciso.... Mas temos para nos auxiliar o tom em que são emitidas; num test escrito nada teriamos para ajuizar. Verdade seja tambem que são essa hesitações e esses embaraços que nos agradam num test individual, porque revelam a inteligencia ou a debilidade de espirito do condidato experimentado. Ora, o test

coletivo perde todas essas gradações. E' um processo de exploração brutal e sêco.

3) Sómente (vantagem) a correção dele poderá ser extremamente rapida. Ora, tratando-se de experiencias coletivas, é quasi uma necessidade absoluta que assim aconteça. Quando se utiliza um test individual, a apreciação se faz á medida das respostas. Quem quer que haja manejado tests coletivos se sente atemorizado diante da massa de documentos que se lhe apresentam durante meia hora, apenas. São ordinariamente 500 a 600 folhas que terá de revêr linha por linha. Trabalho fastidioso. Os americanos fornecem tests corrigidos nos quais basta apenas comparar o lugar dos traços ou letras.... ou, mesmo transparentes, que mostram, num relance, o valor de uma pagina.... Escusa lêr o trabalho do aluno, saber a que pergunta se refere uma resposta.... Contam-se as correspondencias ou as divergencias com o test corrigido, e a isso se reduz todo o trabalho.

Como, então, apreciar os resultados? Simplesmente desta maneira: pela comparação com o total de pontos que a estatistica estabeleceu para cada idade.

Esse total de pontos não é um resumo. E' tudo o que o exame dá. Da parte da creança não se vê outra cousa. Nenhuma nota. Mede-se verdadeiramente o estofo sem nada perceber da sua qualidade.

Quando na nossa Escala de tests fazemos descrever gravuras, acontece vêrmos, na resposta, sentimento, compaixão, gosto estetico; só a variedade dos erros é que nos esclarece a respeito dos nossos candidatos. Aqui, repito, as letras (c c s c c) são de uma grande pobreza. Num dominio como o da psicologia esta indigencia é, apesar de tudo, uma cousa que nos impressiona.

*
* *

Ao lado de cada vantagem, um test coletivo tem, pois, sempre a sua compensação. E' o grande aborrecimento desse test. Mas não é o unico.

I) Geralmente eles não despertam interesse. Passada a surpresa do começo, os esforços que exigem não entusiasmam.

Ora, certamente não são estas condições favoraveis para obter o esforço desejavel e para que um candidato dê o seu maximo.

I') Surpreende-nos encontrar neles provas de instrução como os problemas.

III) Somos tambem desagradavelmente impressionados pela limitação do tempo. Esta necessidade de agir depressa, a preferencia dada á rapidez suscita vivas objeções. Não conhecemos todos nós inteligencias profundas, mas tardias? Não podemos deixar de pensar que um espirito escrupuloso será retardado em relação a outro que só tiver em seu favor uma facilidade de decisão operando com pouco exito.

IV) Finalmente, eu quisera formular, a proposito dos tests americanos que acabamos de passar em revista, numa critica geral. Deixemos de parte o *National test*: restam 4 provas apenas, 4 tipos de provas apenas. Isto é, apenas 4 operações inteletuais, cada uma das quais se apresentou em 20 ou 30 situações; mas de cada vez é o mesmo mecanismo mental que entra em jogo. O que cumpre explorar é menos a compreensão de um genero de pergunta do que a variedade de suas aplicações. O espirito não precisa mudar de orientação, modificar o seu processo de vêr. Que contraste com a nossa Escala, onde vida pratica, questões abstratas, memorias, observação.... estão constantemente misturadas!

Os tests coletivos não deixam de ser impugnados. E, entretanto, os serviços que eles prestam devem fazêr-nos desconfiar desses argumentos logicos que sempre nos parecem tão poderosos.

Trataremos dele na proxima vez, estudando-lhes os resultados. Passarei em revista, ao mesmo tempo, os tests coletivos de tipo assás diverso que eu propus por meu turno.

DR. TH. SIMON

ENSAIO DO TEST DAS 100 QUESTÕES DE BALLARD

(Palestra realizada no Grupo Escolar "Padre Corrêa de Almeida", de Caxambu)

Pai ou professor, quem já não se encontrou deante deste problema a resolver: Será meu filho verdadeiramente inteligente? Será meu aluno Paulo tão inteligente quanto Pedro? E cada qual procura a solução, mas raro conhece os meios de encontra-la. O juizo dos pais é em geral falho, pois quasi sempre, por vaidade, descobrem qualidades que os filhos não possuem, ou encobrem defeitos de que não são responsaveis. Esse julgamento errado sobre a capacidade mental das crianças, sobretudo ampliado além da verdade, póde contribuir para graves desajustamentos. Ao passo que a deficiencia intelectual de uma criança, reconhecida e confessada pelos pais, desde suas primeiras manifestações, póde muitas vezes ser corrigida por um simples regimen alimentar. O juizo dos professores, quanto ao grau de inteligencia de seus alunos, foi, até pouco tempo, quasi tão precario quanto o dos pais, de modo que o erro, iniciado em casa, continuava na escola, e só muito mais tarde, ao entrar na vida pratica e depois de passar por provas ás vezes bem duras, vinha o individuo a ter consciencia das falhas de sua inteligencia. Infelizmente, o juizo dos pais continúa sendo o que era.

Nos meios educativos, porém, já não é permitido a nenhum professor desconhecer o nivel mental do seu discipulo. Porque? Porque aí estão, desde as iniciativas de Binet em 1905, na França, amplamente divulgadas e aperfeiçoadas nos Estados Unidos, e já bastante conhecidos entre nós, os meios praticos para se medir exatamente a inteligencia da criança, classificando-a de acôrdo com o seu nivel mental.

Por iniciativa do nosso dedicado amigo Dr. Carlos Sá, tivemos a oportunidade de ouvir, em Fevereiro de 1930, o Dr. Ulysses Pernambucano, diretor do Instituto de Orientação Profissional, de Recife, em interenssantissima palestra sobre tests, o que trouxe á maioria das nossas professoras as primeiras luzes

sobre esse assunto, elucidando-as sobre a tecnica do seu emprego. De volta a sua cidade natal, teve o Dr. Pernambucano a gentileza de enviar-nos uma copia do «Test das 100 questões de Ballard», adaptado, pelo Instituto que dirige, aos escolares de Pernambuco e acompanhada de instruções para seu uso, com o fim de que o experimentassemos em nosso meio escolar. Trata-se de um test coletivo de inteligencia, de grande utilidade para os professores: 1.º, porque é muito simples, podendo ser usado por qualquer professor bem intencionado; 2.º, porque é economico, pois nada mais exige sinão um lapis e uma folha de papel; 3.º, porque a experiencia já provou prestar-se ele admiravelmente á organização de classes escolares de certa homogeneidade de inteligencia, segundo informações fornecidas pelo Dr. Ulysses Pernambucano em trabalho seu, recentemente publicado. Consiste esse test em uma serie de 100 perguntas, cujas respostas são sempre as mesmas para cada examinando, e se limitam a um numero, ou a uma ou duas palavras. A tecnica do seu emprego resume-se no seguinte: Só o examidor possue o exemplar do test. A's crianças entregam-se apenas um lapis e uma folha de papel, contendo á margem e em cada linha os numeros de 1 a 100 correspondentes ás respostas que serão dadas pelos examinados. Depois de terem estes escrito no alto da folha o nome da escola que frequentam, seu nome e sobrenome e a sua idade, começará o examinador a fazer oralmente as perguntas, tendo antes o cuidado de esclarecer as crianças sobre o que vão fazer, procurando tranquilizá-las. Durante a experiencia deve o examinador impedir que os escolares se comuniquem entre si e, em tudo mais, observar rigorosamente as instruções que acompanham o test, porque disso depende o exito da experiencia. Sabemos que o test em questão foi experimentado por Decroly, na Belgica, e por Claparède entre as crianças do Egito, quando esteve em missão nesse paíz. No Brasil, Estado de Minas-Gerais, já a Sra. Hélène Antipoff o experimentou entre os escolares belo-horizontinos. Em Pernambuco, as auxiliares do Instituto de Orientação Profissional fizeram a sua aplicação em 42 escolas de Recife, submetendo á prova 3.248 escolares, dos 7 aos 17 annos.

Em Caxambú, a mesma experiencia foi realizada por mim, em quatro classes do nosso Grupo Escolar, tendo sido submetidos á prova 136 escolares, dos 9 a 14 annos. E' o resultado dessa experiencia que venho apresentar. Esse resultado diz o numero de crianças cujas respostas se ajuntavam ás perguntas feitas, apresentados os valores, em cada grupo, pela média, pelo modo e pelo mediano:

QUADRO I — RESULTADOS POR IDADES

Idade	*Média*	*Mediano*	*Modo*	*N. de alunos*
9	27	28	28	9
10	30	25	25	15
11	40	35	34	30
12	43	44	44	42
13	53	56	71	128
14	47	49	65	12

Pelo exame do Quadro I pode-se avaliar bem a diferença do nivel mental dos nossos escolares por ano de idade. Nota-se uma ascensão brusca dos 10 aos 11 anos, assim como aos 11 aos 12; ao passo que dos 13 aos 14 anos observamos uma diferença para menos, de 6 na média, 7 no mediano e 6 no modo, anormalidade que pode ser atribuida a atraso mental por falta de instrução em epoca oportuna. Com efeito, ha, no primeiro ano, alunos com 13 e 14 anos.

QUADRO II — RESULTADOS POR IDADE E SEXO

Idade	*Média*		*N. de alunos*	
	Masc.	Fem.	Masc.	Fem.
9	25	28	3	6
10	29	31	11	4
11	31	43	10	20
12	40	45	16	26
13	52	53	14	14
14	47	52	9	3

O quadro II mostra o resultado por idade e por sexo, expresso sómente pela média, pois o numero restrito de provas fez que não fossem determinados o modo e o mediano. Verifica-se ligeira superioridade do sexo feminino aos 9, 10, 12, 13 e 14 annos, mais acentuado aos 11 annos, o que, em geral, pode ser atribuido ao maior cuidado dispensado ás meninas em suas proprias casas.

QUADRO III — RESULTADOS POR CLASSES

Classe	*Média*	*Mediano*	*Modo*	*N. de alunos*
2.º Ano A	25	27	28	32
2.º Ano B	27	25	25	30
2.º Ano C	42	42	44	32
3.º Ano	65	69	70	42

No quadro III, que indica o resultado por classes, temos um fato a assinalar: para 3 classes do mesmo gráu, isto é, de 2.º ano, o resultado médio, mediano e modo, acusa grande diferença de nivel mental entre uma delas (2.º Ano C) e as outras duas, o que nos vem indicar um erro de classificação, mais tarde confirmado pelo fato de não ter a maioria dos alunos dessas classes A e B alcançado médias para promoção.

A experiencia efetuada no Grupo Escolar desta cidade vem demonstrar mais uma vez a praticabilidade do test coletivo de inteligencia como criterio para organização de classes homogeneas. E' de esperar, assim, que esse sistema de classificação se substitua aos processos rotineiros e falhos até agora adotados.

Para terminar, talvez valha a pena comparar os resultados obtidos por Décroly na Belgica, pelo Instituto de Orientação Profissional de Recife e por mim, no Grupo Escolar de Caxambu', o que se vê no Quadro IV.

QUADRO IV — COMPARAÇÃO DOS RESULTADOS OBTIDOS EM CAXAMBU', EM RECIFE E NA BELGICA

	9 anos		*10 anos*		*11 anos*		*12 anos*		*13 anos*	
	Aluno	Média	Aluno	Média	Aluno	Média	Aluno	Média	Aluno	Média
Belgica	561	49	994	53	1.270	61	1.292	65	1.338	69
Recife	324	29	358	35	418	46	470	53	403	58
Caxambú	9	27	15	30	29	40	42	43	28	53

Os numeros aqui evidenciam a grande inferioridade do nivel mental das crianças brasileiras em relação ás belgas, o que vem, em parte, desmentir a afirmação feita frequentemente de que somos o povo mais inteligente do mundo.

JULIA M. DE VIOTTI
(Professora)

OBJETIVOS NA ORGANIZAÇÃO E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO FISICA ESCOLAR

Toda obra ha de ser orientada por principios previamente estabelecidos e colimar objetivos previamente visados.

A Educação Fisica Escolar deve focalizar, principalmente, os seguintes objetivos: corretivo, educacional, higienico, recreativo e social.

O objetivo *corretivo* visa assegurar uma bôa postura ao corpo, corrigindo a má; (2) o *educacional* faz a creança aprender por si mesma uns determinados exercicios e praticar certas ginasticas com o proposito de se exercitar na fórma, na precisão, na atenção, no contról, na coordenação e na inhibição; (3) o *higienico* leva a ativar as funções fisiologicas do coração, dos pulmões, do figado, dos intestinos etc., no sentido de um perfeito equilibrio organico e uma saude ideal; (4) o *recreativo* busca ao prazer, a alegria: são os jogos e as dansas, principalmente; (5) o *social* procura o desenvolvimento das qualidades sociais, em situações reais para o educando, principalmente nos jogos.

DESENVOLVIMENTO DOS OBJETIVOS

Corretivo. Para que mantenha, no corpo, um bom estilo, e lhe corrija uma postura má ou um defeito, qualquer exercicio deve ser: a) frequentemenfe repetido; b) mais continuo e moderado do que violento; c) bastantemente poderoso para restaurar o normal, ou manter no normal ou tentar aproximar do normal; d) despertar interesse no educando; e) ser uma receita exata para proscrever um defeito ou uma deformidade definitivamente diagnosticada.

Bem se vê, pelos requisitos acima, que o trabalho é especifico. O exercicio corretivo será prescrito e aplicado de duas maneiras: coletivamente, para os casos que podem ser agrupados (por ex. os casos de escoliose, lordose, cifose, etc.) e, para os casos especiais e individuais de ortopedia.

A prescrição dos exercicios corretivos deve ser cuidadosamente orientada pelo exame medico-antropometrico. O progresso do caso ha de ser anotado, bem como o processo da correção, feito, quando necessario. A experiencia de diversos professores tem demonstrado que, numa proporção de tres quartas partes, o problema se resolve pelo desejo, no educando, de ser elegante; e cumpre que tal desejo seja explorado.

O valor dos exercicios corretivos precisa assentar-se na conservação do espirito de emulação, criado nas bases das condições acima estipuladas.

Nas classes gerais, os exercicios devem ter efeitos preventivos e efeitos compensatorios. Preventivos, porque devem atender á deficiencia das atividades neuro-musculares; compensatorios, porque, estimulando a um tempo o crecimento organico normal, preparam o educando, fisicamente, para resistir á depauperação da vida sedentaria escolar, incompativel com o dinamismo proprio da infancia.

II EDUCACIONAL

Falar em objetivo educacional implica definir bem o que seja educação.

Educação é preparo para a vida; é treino para cidadão eficiente; é algo mais do que conhecimentos livrescos ou praticas rotineiras,—unicamente justificaveis pela antiguidade; é oportunidade para desenvolvimento e sublimação das tendencias da criança; é processo de relações com a vida de hoje, e não com a de cincoenta ou cem annos antes. Por tudo isso ela exige que a apliquemos como elemento atual e necessario, como elemento inteligente de progresso e de aperfeiçoamento do homem moderno.

E uma atividade fisica, para ser educacional, deve: 1) ter um ponto de vista; 2) despertar interesse e ter significação; 3) expressar uma idéa, pensamento ou sentimento; 4) ter função, na vida do individuo, quer pratica,—de utilitarismo motor construtivo e eficiente, quer aquisitiva de estetica,—capaz de dar prazer a quem faz e a quem vê; quer ainda, exercitadora das qualidades morais de um bom cidadão.

Um exame dos caracteristicos educacionais das atividades fisicas mostrará quão ricas e valiosas elas são e quão importantes se tornam para a moral, na escola Mais do que qualquer outro professor, o diretor de Educação Fisica tem grandes oportunidades para treinar caracteres entre os educandos. E essa é a

razão, a justificativa, para muito se insistir sobre um programa completo de Educação Fisica, um programa que ofereça bases largas a um treinamento cuidadoso das qualidades sociais e morais do educando.

III HIGIENICO

Ha no espirito popular umas tantas concepções erradas que cumpre serem removidas. Entendemos que higiene não significa, sómente, uma mais ou menos vaga, mais ou menos escrupulosa asepsia do corpo, mas, ainda, saúde produtiva. De mais a mais, certa estimação estreita, parcial e incompleta da natureza humana impõe-nos uma revisão dos fatores da saúde.

Não será necessario dizer hoje que o homem é uma unidade psico-fisica. Nele, o espirito e o corpo são um. E' impossivel, em qualquer processo racional, considerar-se um e desprezar-se outro. Além disto, seria pretensão falar de saúde puramente muscular, quando o espirito, a emoção, a experiencia mental do individuo estejam passando por fases não saudaveis.

O educando que inclina o tronco para o lado, com o fim higienico de comprimir ou relaxar o figado, e que, durante essa atividade, se enfada e chega mesmo a detestar a ginastica, está, de certa maneira, conseguindo efeitos higienicos sobre o seu sistema nervoso. O mal está em ser a criança considerada não em conjunto, mas dissecadamente: estimulam-se os musculos, o figado, as grandulas, para as atividades, mas deixa-se em abandono, em esquecimento, o seu ser como unidade psico-fisica.

Deixará de ser higienico, e por isso mesmo será recusavel, o exercicio que não produzir os seguintes efeitos:

1.º Saudavel atividade do sistema circulatorio, mostrado pelo aumento das pulsações cardiacas ou pela pressão do sangue.

2.º Saudavel atividade do sistema respiratorio, nacido como uma consequencia da necessidade corporal de eliminar o dioxido carbonico e guardar o oxigenio.

Essa atividade ha de ser automatica e ha de ser iniciada, dirigida e controlada, não pelo professor e, sim, pelo centro respiratorio da medúla, o qual existe para esse fim.

Esse principio condena, de vez, as ginasticas respiratorias conforme são comumente feitas.

3.º Saudavel atividade do sistema excretorio. Sua evidencia aparecerá no aumento da respiração, no aumento da eliminação dentro da despesa corporal.

4.º Saudavel atividade de todo o sistema muscular.

5.° Saudavel atividade de todo o sistema nervoso. Traduzir-se-á ela, pela satisfação, pelo prazer, pela felicidade. O estado do sistema é higienico, quando a alegria predomina. Depressão, medo, enjôo são sintomas de maus efeitos.

A palavra «saudavel». como a vimos empregando, significa tudo o que realmente implica; e condena, geralmente, como antihigienicas, as façanhas de vigor, as corridas de resistencia, as provas prolongadas de exuberancia atletica. Entretanto, por outro lado, essas atividades podem ser levadas em conta pelos efeitos saudaveis que produzem.

Podem satisfazer ás exigencias aqui exaradas:

1.° Jogos, esportes e atletismo. Claro é que nem todos os jogos ou todos os esportes atleticos podem ser recomendados para todos. O basket-ball de rapazes, para moças; as corridas de resistencia, para alunos de colegio; as disputas de resistencia, para crianças, são, tudo, inviaveis. Em geral, qualquer especie de jogo, sob uma fiscalização apropriada, será saudavel para a criança, considerada como unidade psico-fisica e não como um feixe de musculos recobrindo um figado, uns rins e uns intestinos.

2.° A dansa: popular, caracteristica e natural.

3.° A ginastica natural, usada para treino, na qual o individuo ache prazer e satisfação em praticar a tecnica, que lhe trará aumento da capacidade, de que precisa, para um jogo real que lhe interesse.

4.° Aparelhos. Para rapazes e homens feitos e para algumas moças, ha exercicios em aparelhos que podem satisfazer ás precedentes exigencias caracteristicas. E' o menos valioso e util dos quatro grupos sugeridos.

IV RECREATIVO

Parecem-nos inerentes a qualquer atividade fisica, recreativa, os seguintes caracteristicos:

1.° *Interesse.* As atividades devem ser conhecidas bastante para que dêem prazer. Mas não devem ser conhecidas demasiado, para que não se tornem monotonas. Ha de haver variedade. Mas a rotina deve ser tambem um pouco respeitada, para que traga consigo os prazeres que vêm com o que é velho e familiar. Esses são os elementos vitais do interesse.

2.° *Adaptabilidade.* A atividade ha de ser suave ou rude, conforme as conveniencias da hora. O grupo deve ser servido de acordo com essas necessidades.

3.° *Objetividade*. Para se recrear, o individuo se ha de esquecer a si e viver no mundo objetivo da imaginação. A ação deve ser dirigida de maneira expressiva, na qual não entre a cogitação pessoal, e de fora da qual ha de ficar tambem, inteiramente, a conciencia da ação.

Podem servir as seguintes atividades:

1.° Jogos. Não se hão de considerar, nesse grupo, jogos novos e desconhecidos, ou jogos que exijam grande esforço para serem aprendidos. Serão jogos calmos ou convenientemente violentos, mas jogos bem conhecidos e apreciados ou, pelo menos, faceis e rapidos de aprender.

2°. Esportes atleticos. Para os que lhes conhecem a técnica, ha o golf, o tenis, a natação, a equitação. Insistimos em que, para ser recreativo, cumpre ser o esporte bastante familiar e acompanhado de um treino suficiente, para que seja agradavel.

3°. Dansa. As dansas populares, especialmente as do tipo das dansas regionaes inglêsas, e, de vez em quando, a dansa interpretativa. O elemento primario da recreação é, aqui, o ritmo, expresso no movimento e na musica.

4°. Aparelhos. Certos individuos ha que muito apreciam a acrobacia de aparelhos. Tal acrobacia poderá ser admitida para uns poucos.

5°. Ginastica natural. A marcha em figuras e os exercicios em grupos compactos podem ser recreativos em tempos de exibição, mas, geralmente, o medo de errar é tão grande que essas atividades raramente hão de ser aceitas como recreação satisfatoria para os educandos. A parada, em certos dias, é exercicio de utilidade. Para os adultos, com ou sem uniforme, ela é de resultados recreativos. A marcha saltitada, a corrida balanceada, os saltos, a ascensão, o pulo podem ser tidos como recreativos.

V SOCIAL

O desenvolvimento social através dos jogos é muito importante. Muitas crianças, já por causa do isolamento, das condições do lar ou por qualquer peculiaridade pessoal, são incapazes para uma cooperação pronta e agradavel. A seus irmãos costuma faltar tambem essa qualidade. Dificilmente se encontra cousa mais desvantajosa para a vida, na sociedade. Casos ha de meninos insociaveis que adquiriram um novo poder de cooperação e se tornaram populares entre seus companheiros, por influencia dos jogos. O timido, o inhabil transformam se na companhia dos outros; o convencido aprende a ver que não pode monopolizar as oportunidades; o despres-

ligiado ganha o respeito de si mesmo e dos outros, através de alguma habilidade especial, que faça dele um companheiro desejado ou um adversario temido. Nos jogos, o educando aprende a suportar uma derrota sem desanimo e a vencer com generosidade.

Nessas muitas outras consequencias está o poder latente da cooperação social, que atinge seu objectivo maximo nos jogos de team, em que o eu fica subordinado aos interesses do grupo e a cooperação é realmente a vida do jogo.

De todos os efeitos do jogo, o mais importante, entretanto, é o treino que ele ministra á vontade. Os aspétos volitivos da vontade, de seu poder de resistencia, aumentam francamente, em força de iniciativa, em coragem para ousar expôr-se a riscos, em decisão para marcar um ponto, prender um adversario, ganhar uma vitoria.

Mas, provavelmente, o mais importante de todos esses treinos é o da inibição, — este poder de retenção e de proprio control, que é a mais alta fórma da vontade é a ultima a desenvolver-se.

(Do livro em preparo, «Tecnica e Didatica da Educação Fisica Escolar»).

Renato Eloi de Andrada, Inspetor de Educação Fisica do Estado.

Guiomar Meireles, Professora de Educação Fisica da Escola de Aperfeiçoamento.

Zembla Soares de Sá, Assistente técnica do Ensino e professora de Educação Fisica do Curso de Aplicação da «Escola Normal Modelo».

Colaboração do Academico José Lourenço de Oliveira, Professor do Colégio "Arnaldo".

A ESCOLA

I

EU MESMO

Estou contente. Descobri uma bôa companheira para a vida; é a vontade de aprender. Contei isso ao papai, que achou graça na minha descoberta.

Papai me disse que uma das primeiras lições, para eu aprender, é a seguinte: « A pontualidade vale muito. Você deve tê-la sempre em seu trabalho »

Ainda ontem, o papai me fez escrever no caderno esta frase: «A felicidade da vida está no trabalho, livremente aceito como um dever »

Contaram-me que "sempre pronto" é a divisa dos escoteiros. Estarei sempre pronto, principalmente para servir ao papai, á mamãe e á minha professora.

Disse-me a professora que eu devo conservar as cousas, começando pela minha roupa, pelos meus livros e pelos objetos da escola.

Si devo aprender a conservar as cousas, tambem devo aprender, e ainda mais, a conservar o amor do papai e da mamãe, a amizade da professora, de meus irmãos e de meus colegas.

Tenho agora duas casas: a casa da familia e a casa da escola. Para honrar as duas, preciso de fazer o dobro do que fazia.

Não sou nenhum tolo. Hei de cumprir minhas obrigações com alegria e entusiasmo. Assim, o papai, a mamãe e a professora ficarão contentes comigo.

II

DA HIGIENE

A minha professora é muito amavel, sabe vestir-se corretamente e anda sempre muito limpa. Pelo menos no asseio hei de imitá-la tanto quanto puder.

Ficarei ainda mais amiga da agua e do sabão, agua fria para lavar o rosto, agua fria ou morna para me banhar.

Mamãe me ensinou a cortar as unhas. E' muito feio conservá-las grandes e sujas. Tambem é muito feio roer as unhas, e Deus me livre desse mau costume.

Disse a professora que um dente vale mais do que um brilhante. Vou escovar os dentes de manhã e de noite, afim de que êles não se estraguem.

Já sei do cuidado que meu cabelo exige. Todos os dias eu mesmo hei de penteá-lo. Aquele bichinho é que não irá nêle. Seria uma vergonha para mim!

Tenho duas criadinhas de primeira ordem: são as minhas mãos. Para melhor me servirem, êlas devem estar sempre limpas e bem tratadas.

Mamãe não quer que eu ande com a boca aberta. Quem anda assim é gente boba, e eu não sou bobo. Do mesmo modo, quando dormir, conservarei fechadinha a minha boca, para não roncar, como faz o porco.

Orelha suja não será comigo. Bem limpinhas é que élas hão de estar. E si eu fosse menina, não deixaria que me furasem as orelhas.

Hei de aprender a tratar de meu corpo. Procurarei saber quais os meios de conservar a saude e fugir da doença. Ainda não compreendo bem, mas tenho vontade de ser higienista.

Ia-me esquecendo, a professora não fuma e não quer que nós fumemos. Ela colocou na aula este aviso: «Fazei guerra ao cigarro, que é inimigo de vossa saude».

III

UMA COLEGUINHA

Tenho uma colega muito ladina e inteligente. Seus olhinhos vivos não perdem nada na aula. E' uma menina de valor!

Ela traz os livros, a merenda e a canequinha para beber agua, tudo muito bem guardado em sua pasta. Toda ela sempre limpinha, faz gosto ver seus modos distintos.

Aprecio ver minha coleguinha assentada corretamente na carteira, sem entortar o corpo, sem estar a remexer-se, sempre muito direita.

Ela é cortês com todos nós e sabe evitar certos brinquedos, certas caçoadas. E' menina, mas tem ares de senhora.

Ela tem grande força de vontade. Ha de aprender e aprende mesmo. Presta tanta atenção á aula, que toda a lição lhe entra facilmente pela cabeça

Quando vai para a jardinagem, pôe um chapéuzinho de palha. Trabalha a valer, ora com a enxada, ora com as mãos, arranja daqui, concerta dali, e o certo é que o jardim vem saindo.

Assim como procede na escola, assim procede em casa, ja me disseram. Em uma e outra parte não se lhe nota nenhuma falta. Sabe honrar as duas casas, como eu tambem quero fazer.

Ela auxilia sua mamãe no arranjo da casa. A mãe não a deixa varrer, por causa da poeira, que póde fazer-lhe mal.

Na hora das refeições, dizem que faz gosto ver a minha colega. Sendo ainda tão pequena, sabe portar-se na mesa com toda a distinção.

Uma menina assim vive feliz. Póde considerar-se rica, porque conquistou a confiança dos pais, a amizade da professora e a simpatia dos colegas.

IV

UMA EXCURSÃO

A professora nos levou em uma excursão pela cidade. Foi uma festa essa excursão, na qual aprendemos muito.

Ela nos mostrou o que havia de mais importante. A Casa de Misericordia foi o primeiro predio que observamos. E' a casa dos doentes, na frente da qual inscreveram estas palavras: «Não queiras alegrar-te sinão quando fizeres bem.»

Ainda hei de visitar a Casa de Misericordia, a Santa Casa, como diz o povo. Desde já não me esquecerei do conselho da professora: «Mais tarde vocês devem ser irmãos da Santa Casa».

Reparamos nas arvores, que embelezam a rua e dão sombra agradavel.

As arvores são nossas amigas, disse-nos a professora; ninguem deve maltratá-las.

Mais adiante entramos no jardim, onde não colhemos flores nem pisamos nos canteiros. Certa vez esteve ahi um doutor, o qual, vendo tantos passarinhos, concluiu que a cidade era civilizada, visto ninguem persegui-los.

Quando passavamos perto de uma tenda de ferreiro, a professora nos fez parar e nós olhamos para dentro. Eu já tinha ouvido de papai que o tal ferreiro trata bem a familia e é trabalhador. Um homem assim merece ser estimado.

Adeante da casa do ferreiro, vimos um açougue. Contou-nos a professora que os outros açougues da cidade são como aquele, um modelo de asseio e de ordem.

Em nossa volta, reparamos na estação telegrafica. Meu colega, o Geraldo, tem vontade de ser telegrafista. Será custoso? Acho que bem podiamos aprender isso na escola.

Cheguei cansado depois da excursão. A coleguinha dos olhos vivos é que não cansa; já tirou seu caderno e está revendo as notas. Daqui a pouco, a professora vai deixar-nos beber agua, que a sêde é muita.

Deixem-me ver si escrevo o que me vai pela cabeça. Em casa serei bom filho; na escola, bom aluno; na cidade, que agora percorremos, bom, o quê? Vou perguntar á professora. Ela me respondeu: «bom cidadão».

V

ALGUNS COLEGAS

Não sou o mais adeantado da aula. Pouco importa, o que desejo é adeantar-me, indo sempre á frente. Não tenho inveja de nenhum colega. Cada qual faça o que puder.

O mais adeantado é o Carlinhos. Tem grande inteligencia e pertence a uma familia distinta. Influe muito o meio em que vivemos. Mamãi está sempre a dizer: "Anda com os bons e serás um deles".

Nos calculos oraes o Carlinhos não pode com um creoulinho da aula, o Sebastião. E' que este, vendendo hortaliças, aprendeu a contar sem dificuldade. Diz êle: «para aprender não ha como fazer».

A menina dos olhos vivos é a primeira em historia e geografia. Tem memoria prodigiosa, faz uns mapas bem feitos e é pronta nas respostas.

Outra menina inteligente e aplicada é a Isaura. Pobrezinha e descalça, mas alegre e bondosa, ela obtem muito boas notas. Bem se vê que um coração bom não precisa de riqueza para ser feliz...

O Zezé sabe recitar poesias e fazer discursos. Ele já representou no teatro. Tem muita calma, não se atrapalha. Papai gostaria de que eu fosse assim, mas o meu coração bate demais.

Outro dia o Joaquim chegou á aula com a cara suja. A professora mandou que êle fosse lavar a cara. O Joaquim é bobo. Onde já se viu um menino ladino andar com a cara suja!

Ha na escola uma menina, que é um poço de soberba. Está sempre a fazer pouco caso de nós todos. Pois fique ela sabendo qne soberbia é peor do que cara suja.

Foi sem querer, mas a Justina quebrou a jarra da escola. Em vez de zangar-se, a professora lhe disse: "Deixe de chorar, isso acontece".

Pois não é que a Justina trouxe uma jarra bonita para o logar da outra!

Dizendo a papai que meus companheiros de aula são muitos para uma só professora, êle me respondeu: "Sua professora é habil, tem metodo, tem energia, ensinará bem a vocês todos".

A SALA DE AULA

A professora nos deu uma lição a respeito da sala de aula, que é espaçosa, clara e arejada. A sala está sempre limpa, com o assoalho lavado e os moveis sem poeira. A professora é caprichosa como a mamãi.

A sala tem como patrono um benemerito brasileiro. O retrato dele está colocado na parede, defronte de nós. Já sabemos que o ilustre patrono é sincero amigo da instrução.

Ha um logar na sala, onde hasteamos a bandeira. Papai me deu uma bandeirinha de seda, e ensinou-me a dizer: "Querida Bandeira Nacional, eu te honrarei sempre!"

De um e outro lado do patrono da sala ha dois quadros. Eles representam o descobrimento do Brasil e a independencia nacional. No primeiro está Pedro Alvares Cabral entre muitos outros, e no segundo vê-se D. Pedro I.

Na sala tambem existe um quadro com os retratos dos Presidentes da Republica. Ainda não pude decorar os nomes deles, mas decorei a data da proclamação da Republica: 15 de Novembro de 1889.

Outro quadro contém os retratos dos grandes abolicionistas José do Patrocinio, Rui Barbosa, Joaquim Nabuco, Luiz Gama, Joaquim Serra, João Clapp e outros. Os abolicionistas foram verdadeiros patriotas, cujos nomes devemos venerar.

Nas paredes ainda se encontram mapas do Brasil e da America. Olhando para o mapa, fico satisfeito de ver a grandeza do Brasil, mas o papai me disse: "E preciso que o brasileiro tambem seja grande".

Perto do quadro-negro ha um cartão, que está por cima de um cofre. Ele diz assim: — "Como hei de festejar o dia de meus anos? — Dando á Caixa Escolar um donativo, ainda que seja pequenino".

A Caixa Escolar, já a professora nos explicou, dá livros, roupa e merenda aos alunos pobres. Quem auxilia a Caixa Escolar é bom cidadão, disse-me o Carlinhos.

Na mesa da professora ha duas jarras, para as quais levamos flores. Neste ponto as meninas fazem mais que os meninos. Tambem elas já são umas flores

VII

EXAMES MENSAIS

Terminaram os exames mensais, que eu faço com todo o cuidado. O Chiquinho, meu companheiro da carteira, tem muito medo de errar. Durante o exame, êle não me dá uma palavra.

Desta vez escrevi uma carta a meu irmão. Dei-lhe noticias de casa. Contei-lhe meu entusiasmo pela escola e minha afeição á professora.

Para o exame de aritmetica, a professora passou tres problemas. Primeiro procurei entender bem cada um deles. Depois fui resolvê-los, fazendo todas as contas até o resultado final.

Tracei o mapa do Brasil com os seus Estados, o Distrito Federal e o Acre. Em cada um deles indiquei a sua capital. Para o estudo da geografia fazer o mapa vale mais do que vê-lo.

Caçoando com o papai, o titio Joaquim disse que um paiz grande como o Brasil não devia ter levado tanto tempo a ser descoberto. Papai lhe respondeu: "Por ser grande é que ele foi descoberto duas vezes, em 22 de Abril e em 3 de Maio".

O exame de historia foi a respeito de Tiradentes. Ele quis a liberdade do Brasil, e por isso o enforcaram. Tiradentes é um verdadeiro heroi: teve a coragem de chamar sobre si todas as responsabilidades e mostrou-se imperturbavel deante da morte.

O ponto de instrução civica teve por assunto as autoridades locais. Fiquei em duvida si a professora é autoridade local. O Chiquinho acha que o inspetor é autoridade viajante.

No exame de historia natural tive de escrever sobre o gato. Chamei-lhe animal vertebrado, mamifero, carnivoro e caçador de ratos. Disse tambem que a mamãi não gosta que nós brinquemos com os gatos.

Fizemos por ultimo o exame de desenho. Cada qual desenhou á sua vontade. Eu pintei o galo lá de casa, e o Chiqui-

nho desenhou um cachorro. A professora não quer que nós copiemos desenhos.

Ela vai entregar-nos no fim do ano os cadernos de exames. Papai me aconselhou a guardar o meu como lembrança deste bom tempo de escola. Mais uma razão para eu caprichar nos exames.

VIII

O GRUPO ESCOLAR

Nossa Escola faz parte do Grupo Escolar. São oito escolas na mesma casa, cheinhas de meninas e meninos. O Grupo Escolar, papai diz sempre, é o melhor estabelecimento da cidade.

Os alunos todos estimam e respeitam o diretor. Tambem êle não se cansa de tratar bem as crianças. Vem todos os dias e não se retira antes de findarem os trabalhos.

Ao meio-dia, os alunos formam no recreio para hastear a bandeira. Nessa hora uma das classes canta um hino patriotica. Terminada a solenidade, os alunos voltam para as aulas ao som do tambor.

Na area de recreio existe uma coluna que serve para o calendario escolar. Aí se escreve, em uma lousa, o fato do dia. Ontem, por ser o dia de José Bonifacio, colocou-se na coluna de honra o retrato desse benemerito brasileiro, cercado de flores.

Na hora do recreio brincamos muito. Comemos a merenda, sendo que a dos alunos pobres é dada pela Caixa Escolar. As crianças pobres são muito auxiliadas no Grupo.

Depois do recreio faz-se ginastica. Os pateos ficam cheios de alunos, colocados em fórma. A's vezes a professora permite que um de nós vá apreciar a formatura. Gosto muito de ver tantos alunos formados á sombra das arvores.

No grupo Escolar são ensinados diversos trabalhos. Os meninos da minha classe frequentam a marcenaria e a horta escolar. As meninas aprendem jardinagem e costura.

Os melhores trabalhos figuram na exposição permanente, que é renovada no correr do ano. Cada objeto traz o nome do aluno que o fez. Penso que isso ha de dar animação ao nosso trabalho.

Os alunos frequentam a biblioteca. A professora já me fez ler quatro livros esplendidos. Hei de imitar o papai, que tem na leitura seu prinsipal divertimeuto.

A assistencia escolar dispõe de instalação propria. Ela possue enfermeira, gabinete dentario, córte de cabelo e banheiros. A professora nos mostrou a assistencia, que é bem organizada.

IX

VISITANTES

O Grupo Escolar quasi sempre recebe visitas. Quando algum visitante entra na sala, nós nos levantamos. Ha visitantes que se lembram de dar auxilio á Caixa Escolar.

Já esteve em nossa escola o sr. Inspetor. E' um homem simpatico e inteligente. Ele apreciou as aulas que a professora deu, e a atenção prestada pelos alunos.

Costumam aparecer algumas alunas da Escola Normal. Vêm assistir ás aulas e por vezes tomam a regencia da classe. Todas elas, eu acredito, quererão ser tão preparadas como a nossa professora.

Veiu visitar-nos uma normalista, a quem a professora pediu para recitar. Ela recitou uma poesia, que achamos belissima. A Julia e a Estér, minhas colégas, andam querendo imitar a normalista

Depois de ter saido um dos visitantes, a professora nos explicou ser êle o Presidente da Camara. E' um bom amigo do Grupo Escolar, que recebe sua visita, pelo menos, duas vezes no ano. A Camara Municipal interessa-se muito pela instrução.

Papai e mamãi estiveram na aula. A professora me fez ler para êles ouvirem. Não senti acanhamento, pois em casa leio ás vezes o jornal para êles. Antes de sair, o papai deitou uma pratinha no cofre escolar.

Têm aparecido outras visitas, sendo uma delas a diretora de um colegio. E' uma senhora agradavel e atenciosa. A professora nos disse que éla sabe dirigir o colegio, perfeitamente.

Ha dias passou pela nossa escola uma familia, que parece da roça. Declararam-se todos muito bem impressionados e elogiaram o diretor pela excelente organização do Grupo. A gente da roça vai compreendendo o valor da escola...

Aqueles que foram alunos de nossa professora não se esquecem dela. Vêm aqui visitá-la, muito alegres, e alguns trazem pequenas lembranças para a escola.

A mãi da Justina veiu ver a nossa aula. Achou muita graça na filha, quando esta recitou. O Zézé tambem recitou para éla ouvir. Fez-nos rir a valer a mãi da Justina...

FESTAS ESCOLARES

Tenho assistido ás festas escolares. A professora nos explicou quais as que são realizadas durante o ano. Além das comemorações nacionais e estaduais, o Grupo Escolar realiza varias solenidades.

No dia de seu aniversario, êle como que fica em exposição, funcionando cada classe com um programa festivo. Quasi sempre consta do mesmo um discurso proferido por algum dos alunos já diplomados.

A festa da séde escolar consiste em uma visita ao cemiterio e em uma passeata pelas ruas. No cemiterio cantam-se hinos e são colocadas flores sobre as sepulturas.

O Dia das Mãis representa uma lembrança delicadissima. A escola dá ás creanças um dia especial para elas festejarem os seus entes mais queridos.

Na festa da arvore, todas as classes formam na area de recreio, onde ouvem um discurso apropriado ao fim. Seguem depois para logar determinado, e aí, ao som de hinos, plantam algumas arvores.

Para mim, a festa mais bonita é a da Bandeira. O predio escolar fica uma lindeza, todo embandeirado. Cada um de nós traz uma bandeirinha no lado do coração.

Ao toque dos tambores e ao som da banda musical, partimos para o jardim publico. Aí assistimos ao hasteamento da Bandeira, cantamos o Hino Nacional e ouvimos a saudação ao nosso estandarte.

A ultima festa é a entrega de diplomas, a que eu assisti com o papai, a mamãi e a minha irmãzinha O teatro, onde ela se realizou, estava muito bonito e completamente cheio.

Trinta e sete alunos receberam diplomas. O paraninfo foi um moço elegante, que fez o curso do Grupo Escolar e agora é doutor. Falou muito bem e depois recebeu uma linda corbelha de flores, que lhe foi entregue pela graciosa menina dos olhos vivos.

Agora começam as ferias. Papai quer levar-me ao Rio, e eu estou pulando de contente. Fui aprovado com distinção, e

êle vai dar-me este premio. Vou conhecer o mar e a avenida, andar de automovel e subir ao Pão de Assucar! Ih! que alegria meu Deus!

XI

Papai me fez presente de uma coleção de retratos. São êles os de Tiradentes, José Bonifacio, D. Pedro II, Benjamin Constant, Barão do R:o Branco, Floriano Peixoto, Oswaldo Cruz, Machado de Assis, Carlos Gomes e Rui Barbosa.

Pedi ao papai que dissesse alguma cousa a respeito desses retratos, e êle escreveu assim:

Tiradentes é o glorioso precursor da Independencia Nacional.

José Bonifacio, o sabio estadista patriarca da Independencia.

D. Pedro II, o mais alto representante do periodo imperial.

Benjamin Contant, o benemerito fundador da Republica.

Barão do Rio Branco, o mais notavel diplomata brasileiro.

Floriano Peixoto, o denodado consolidador da Republica.

Osvaldo Cruz, o incomparavel higienista, saneador da Capital Federal.

Machado de Assis, um dos nomes mais insignes de nossa literatura.

Carlos Gomes, a maior gloria musical do Brasil.

Rui Barbosa, o espirito mais luminoso de nossa Patria.

FIRMINO COSTA

PROCESSO IDEOGRAFICO NO ENSINO DE HISTORIA

RAUL DE ALMEIDA COSTA
Assistente Regional do Ensino

Era escusado assinalá-lo, pois que todos o sabem.

Todavia apraz-nos mencionar que mesmo o detalhe do metodo não constitue nenhuma novidade. As bases da sua concepção no-las deparou a leitura dos propugnadores da escola moderna; lobrigamo-las nas oportunidades frequentes em que se aprende nas observações em diferentes estabelecimentos de ensino. Aqui, esse processo ilustrativo, adstrito ás peculiaridades de um caso, não significa, imediatamente, a realidade de uma conquista apreciavel.

Entretanto, pode sugerir iniciativas tendentes a ampliar o processo a outras partes do programa.

E, assim, o trabalho será util si equivaler a um incentivo fecundo que anime luminosas concepções no dominio das realizações praticas. De proposito, amoldamo-lo ao conhecidissimo opusculo do emerito prof. Carlos Góes, «Pontos de Historia do Brasil», cuja feição genuinamente didatica e bem dosada oferece bôa margem á adaptação que colimamos.

*
* *

E' irresistivel a sedução das imagens no empolgar a atenção das crianças. Aclaram e abreviam a compreensão do texto, garantem-lhe solida assimilação e, pelo seu aspeto recreativo, presdipõem a vontade para o trabalho intelectual.

Insinuam, ás vezes, uma analise subtil e constituem sempre uma sintese expressiva, que resalta, subitanea e viva, a um simples relance.

Explicam-se, desta arte, a aceitação e prestigio das publicações illustradas, as quaes, informando de relance e deleitando sem esforço, satisfazem, de maneira suave e encantadora, a espectativa curiosa do leitor.

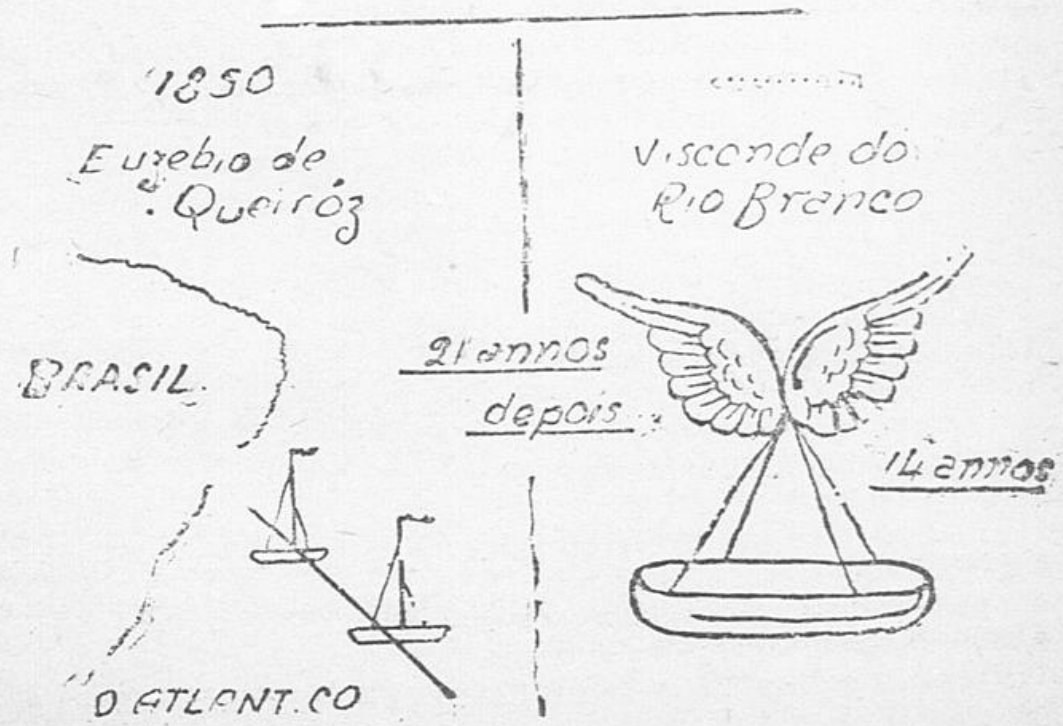
E o fascinio das imagens estabelece o seu dominio desde a primeira infancia, quando, aos primeiros lampejos da inteligencia, o petiz ja sente a atração de um compendio de figuras. Como elemento de elucidação e de realce destina-se ás imagens, nos modernos processos de ensino, um logar de condigna preeminencia.

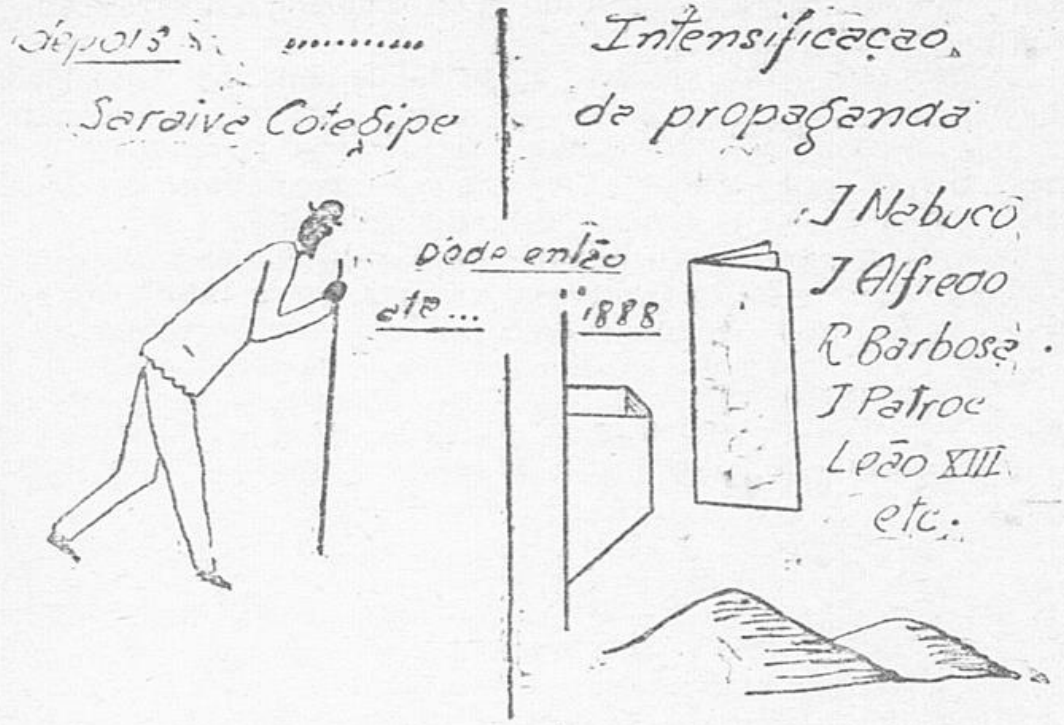
Sobre estimularem as atividades da criança induzindo-a ao desenvolvimento das faculdades de observação e interpretação, comunicam ás lições um sopro de vida, um cunho intuitivo e, por vezes, um feitio pitoresco.

Fertilizam com o humus fecundante da graça sugestiva a aridez sensaborona das exposições. Reduzem ao minimo as digressões monotonas e tocam de encantamento a percepção vibratil da petizada.

E isso acontece especialmente no estudo descritivo, quando a sua aplicação, feita de modo gradativo, ordenado e logico, estereotipa, com clareza, as etapas assignalaveis de um capitulo historico.

Tomando-se como experiencia o capitulo referente á abolição da escravidão no Brasil, exemplifiquemo-lo com os seguintes graficos:





Ha em todos êles, para que se lhes justifique a propria razão de ser, parcimonia de palavras e, para o fim da concatenação dos fatos, a menção do tempo que medeia entre os diversos acontecimentos.

Entre parentesis ponderamos que, transladados para o quadro negro, os graficos devem ser dispostos, sucessivamente, em linha horizontal.

O primeiro mostra a parte oriental do Brasil e, adjacentes ao litoral, dois brigues atravessados por um traço. Significa isso a abolição do trafico, da qual se lê, em cima, o nome do propugnador e a data correspondente ao fato.

O segundo quadro lembra a forma aproximada de um berço tosco dos que, pendentes do teto das senzalas, abrigavam os recemnascidos das mães escravas. Ora, a substituição do infeliz suporte pelo suporte simbolizado por um par de asas abertas é bem a imagem da liberdade, a qual, graças ao patrocinio do Visconde do Rio Branco, deveria ser, desde então, a agua lustral dos nascituros.

O terceiro quadro, recordando o decreto favorecedor da infortunada velhice dos sexagenarios, contém o rapido esboço de uma figura humana curvada sobre um bastão. No quadro seguinte vêem-se, em traços ligeiros, a tribuna e o órgão abolicionista significando a intensificação da propaganda das idéas

libertarias. Ao lado, os nomes de alguns paladinos do movimento, que se expandia, sufocando vitoriosamente o interesse subalterno dos escravocratas.

A inclusão, nesse, quadro, do perfil da Serra do Cubatão põe em justo destaque o gesto humanitario e altivo do exercito nacional recusando-se a capturar os escravos foragidos, os quaes, nas encostas daquela montanha, estabeleciam crecido nucleo, ao abrigo das agruras do cativeiro.

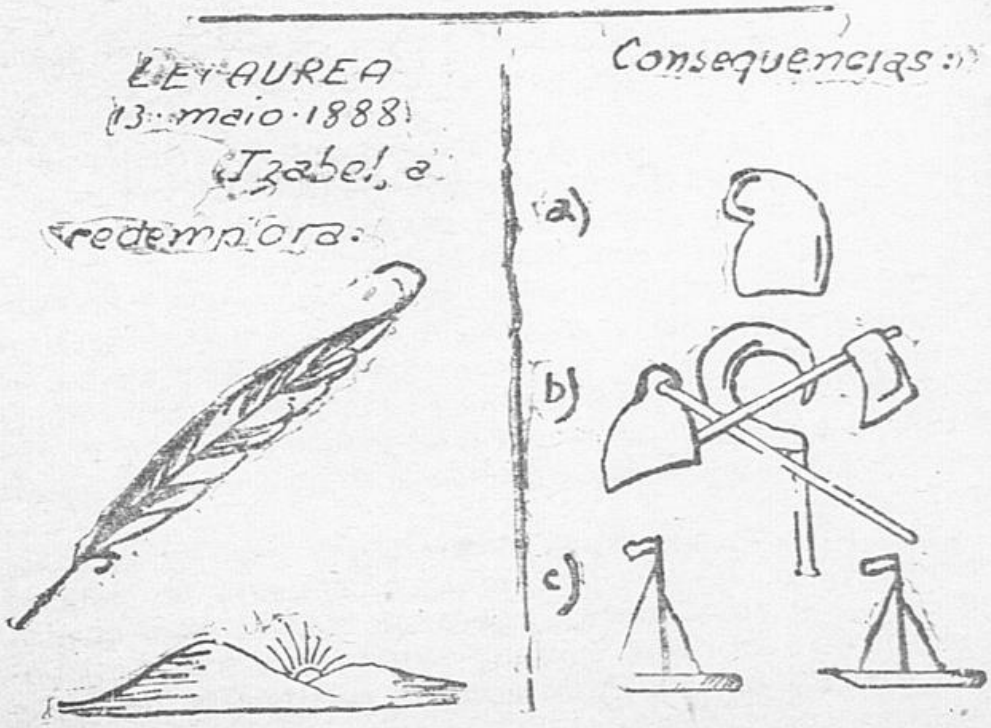
O quinto e penultimo quadro representa a pena de que se utilizou a princêsa ao sancionar a lei final da abolição, e, como complemento do quadro alegorico, o sol emergindo radioso para a vida trevosa da heroica raça então redimida.

No ultimo quadro assignalam-se as consequencias da abolição: a proclamação da Republica, a crise do trabalho e o fomento da corrente imigratoria que devia substituir, em parte, o braço do trabalhador cativo.

—

E' bem de ver-se que faltam á exposição detalhes como o episodio da Republica dos Palmares, cuja epopéa tocou as raias da sublimidade heroica.

Entretanto, atente-se nas conveniencias da dosagem, sem o que dificil se tornaria o desenvolvimento integral do programa. Mencionámos o principal.



Sem embargo, poderá o professor, depois de estudado e conhecido o principal, incluir a apreciação de varios outros aspétos do capitulo, o que não descentraliza nem prejudica o "cerne" grafico da questão.

A exposição fará dando-lhe, si o quiser, a entonação comovida de uma narrativa triste. Ao mesmo tempo irá mostrando as ilustrações já feitas ou, de preferencia, que irá traçando no momento.

Em qualquer caso, no ultimo especialmente, convenha-se em que não deve haver preocupação com o acabamento aprimorado dos desenhos, os quais, pela sua propria natureza, são necessariamente toscos.

Pois a simplicidade dos traçados facilita-lhes a reprodução, e é necessario que todos os alunos colaborem nos elementos graficos que plasmam o conjunto historico.

A parte cronologica está disposta de fórma a dar ensanchas a rapidas operações aritmeticas.

Mas a conexidade da lição que poderiamas ampliar a pontos de outras disciplinas, sem nos referirmos ao desenho, a que aproveita imediatamente, preferimos deixá-la restrita á lingua patria, especialmente na parte referente á interpretação expressiva.

Assim, o proveito, duplo, resultará espontaneo e indissoluvel, como o vinculo que entrelaça os dois elementos, historia e lingua, os quais, filhos da mesma causa, vivem irmãmente no seio da nacionalidade.

Ouro-Preto, 10—III—931

RAUL DE ALMEIDA COSTA

AINDA A LIBERDADE NO MODO DE AGIR

Disse alguem: "Ainda que as crianças estejam comnosco, não estão em nós. Podemos dar-lhes nosso amor, nunca porém, os nossos pensamentos, porque elas têm os seus. Podemos dar abrigo a seus corpos, nunca a sua alma. Esta habita a casa de amanhã, que nem mesmo em sonhos podemos conhecer. Podemos imitar nossas crianças, sem que tentemos fazê-las iguais a nós. Porque a vida não recúa e nem volta ao que era".

Quando meditamos essas palavras, ficamos difinitivamente convencidos da necessidade de respeitar-se a individualidade da criança. Ademais, outros motivos ainda nos interessam hoje na vida da educação nova. (Nova em pratica, não em teoria). De fato, o programa escolar está cada vez mais mudado, porque cada ano, cada progresso da civilização, cada descoberta lhe ajunta um estudo novo. Além de que, atualmente, nossos alunos são muito mais fracos fisica e psiquicamente que os de antes da guerra.

Devemos, portanto, procurar os medios, melhores adaptados e os mais desembaraçados para se chegar ao fim colimado. E, depois de muitas pesquisas e multiplas experiencias, convencemo-nos de que a maneira mais simples de prevenir isso era seguir a ordem da natureza. Assim como a medicina moderna descobriu, depois de demorados estudos, que os melhores medicamentos eram os mais simples e se constituiam de tratamento de ar e sol, a pedagogia moderna tambem deve reconhecer que o meio mais eficiente para chegar aos melhores resultados é o de deixar ás crianças a liberdade de agir e a liberdade do momento.

Si um professor de escola "ativa", munido de um programa, apresenta a seus discipulos, diariamente, um certo numero de noções acompanhadas de aplicações praticas, de trabalho a executar, como poderá revelar-se a liberdade dessas crianças?

Os metodos modernos se jactam de respeitar a individualidade da criança; e fazem nisto mesmo o seu maior reclame! Mas si, segundo esses metodos, cada criança deve ter a mesma tabela, a mesma caixa, vencer as mesmas dificuldades, preparadas e graduadas de antemão pelo profes-

sor, de que maneira a individualidade dessas crianças estará respeitada?

Si os alunos encontram em suas classe todas as caixas imaginaveis, todos os objetos que poderiam desejar; si, emfim, todas as dificuldades estão ali enumeradas, como poderão estar alerta o seu interesse e o seu entusiasmo pela investigação pessoal?

Só o trabalho inteiramente livre é essencialmente ativo, embora a criança pareça inerte, porque quando está toda absorvida por suas reflexões é que todas as suas forças psiquicas estão em ação.

Vi um dia uma jovem professora dar uma lição individual a cada um de seus discipulos, acreditando assim respeitar-lhes a individualidade. Que erro! Sua escola era mais prejudicial que a escola tradicional, porque, durante a lição coletiva, a criança, pouco mais ou menos, se livra pelos meios de defesa que a natureza lhe deu; mas como fazê-lo numa lição individual?

Disseram-me um dia: «A sra. se preocupa, se atrapalha muito com cousas secundarias, como com a liberdade de momento, com a liberdade no modo de agir; é preciso pensar, e o essencial é que os discipulos estudem».

Mas para que os discipulos aproveitem seus estudos, não é preciso primeiramente que se interessem por êles? E não é precisamente por isso que eu dou tamanha importancia á liberdade do momento e á liberdade no modo de agir? Para que serviria o estudo arido, mecanico e desinteressante.

Disseram-me tambem: "A sra., que é da escola nova, não deve acreditar que nossas escolas são inferiores á sua. Os resultados são precisamente os mesmos. Tambem, faço excursões e lições ao ar livre. Preparo em minha classe um herbario destinado à flora local, e meus discipulos se interessam muito pela botanica. Como a sra. vê, os resutados são identicos.".

Convenci-me de que essa professora tem trabalhado tanto como eu e que seus discipulos, em botanica, estão mais adiantados que os meus; mas, quanto a chegar aos mesmos resultados—estou certa de que não.

Que significa, pois, o essencial? Fazer um belo herbario, ter as lições bem documentadas, fazer divertidos passeios? Não, o que importa é o *interesse* que o discipulo toma por seu trabalho. Uma vez que a criança tem um interesse por determinada disciplina, as leis da natureza fazem com que esse interesse passe normalmente do *seu centro* para as materias, até se tornar um interesse geral. Isto, entretanto, é absolutamente impossivel numa classe em que o professor, em longos discursos, distribui, em fragmentos contados e pesados com cuidado, toda a ciencia de que é depositario.

O interesse dos discipulos não póde espalhar-se a um plano geral quando ainda não se habituaram a fazer a sua propria educação e quando dependem do professor. Poderão tornar-se bons colecionadores, bons naturalistas mesmo, mas meus discipulos se tornarão homens. Porque, deixando-os alcançar livremente um interesse geral, deixando-os adiantar se sózinhos em todas as direções, desde sua infancia, farei homens que serão capazes de procurar por si mesmos um oficio ou uma profissão. Os meus discipulos procuram documentar-se sobre o assunto do estudo que escolheram; pedem, portanto, explicações ao lavrador, ao artista, ao operario, ao cientista, á natureza e à vida. Estão certos de que cada homem é um professor si trabalha em seu oficio, com confiança e dedicação. Sabem que todas as profissões são igualmente uteis e procuram aquelas ás quais se sentem particularmente inclinados.

Emfim, tambem me disseram: "A sra. tem um jardim escolar. Porque não o toma como centro de interesse para as suas lições? Por exemplo, os discipulos teriam um livro de receita e despesa do jardim, e nele desenvolveriam todos os seus exercicios de contabilidade. Em aritmetica poderiam fazer problemas tendo o jardim por assunto, e assim por diante."

Encerrar a vida escolar de meus discipulos num jardim de escola e limitar-lhes a atividade entre seus muros! Ah! não! Longe da escola o que é artificial e desagradavel!. As crianças devem estar cercadas de arte, devem respirar arte, quer na natureza quer na vida. Desdobra-se a natureza inteira diante dos olhos maravilhados das crianças. Desenvolve se a vida integral (passado, presente e futuro) diante da vista bem aberta dos adolecentes. Nunca se deve pôr obstaculo entre a vida, a natureza e as crianças; não, nenhuma barreira deve separa-las, *nenhuma*. Em nenhum caso limitarei a atividade de meus discipulos por *centros de interesse*. As proprias crianças sabem perfeitamente encontrar seus centros de interesse, e como estes são diferentes de uma criança para outra! E como se afastam tambem, em certas ocasiões!

Quando a escola funcionava em Muzzano, um rapazinho tomara *seu pai* como centro de interesse. Logo que aprendeu as subtrações, formulava problemas como, por exemplo, o seguinte: "Meu pai tinha tantos francos domingo; comprou alguma cousa que custou tanto; quanto lhe resta?" Quando estudava o adjetivo, escrevia: "Vou escrever todas as qualidades de meu pai. Meu pai é bonito, é bom, é valente, etc. etc." Quando chegou ao verbo, escreveu os exemplos seguintes: "Eis tudo o que meu pai faz á tarde, quando volta do trabalho diario: serra, pica lenha, etc."

Nas composições em que o assunto era sempre livre, falava constantemente de seu pai. Uma segunda-feira de manhã, soube que esse menino, na vespera, fizera, pela primeira vez, a volta do lago de Lugano. Curiosa de conhecer as impressões desse camponêsinho que pela primeira vez fizera tão bonito passeio, escrevi em sua ardosia: "Então você fez ontem a volta do lago?" Pus-me de pé, atrás dele, para ler a sua resposta á medida que escrevia: "Sim, fiz ontem a volta do lago. Pela primeira vez este ano, meu pai pôs seu chapéu de palha!" E pronto! O menino não vira as margens aprazíveis do lago, nem as cidades, nem as colinas, porque todo o seu interesse estivera atraido por seu pai que pusera seu chapéu de palha pela primeira vez no ano. Portanto, nada mais natural!

Outra ocasião, esse rapazinho leu a seus colégas uma de suas composições que nada mais era que um hino de admiração por... um par de calças novas que seu pai comprara! Ao invés de felicitá-lo por esse grande acontecimento, tive a desastrada idéa de lhe dizer: "Calças de homem com listra vermelha! isso me parece exquisito!" O menino baixou a cabeça sem me responder. Quinze dias depois, na igreja, quando acompanhava um enterro, sinto-me de repente puxado levemente para trás. Era o pequeno admirador de seu pai que me fazia sinal para o seguir. Fi-lo. Conduziu-me proximo a um grupo de homens que estacionava diante da igreja e me apontou as calças de seu pai! Admirei-as muito e concordei que a listra vermelha era muito bonita. O menino olhou-me sorrindo, soltou um profundo suspiro de alivio e retirou-se satisfeito.

Deixemos ás crianças seus interesses, que tanto variam aos 6, aos 9 e aos 12 anos. Porque impôr-lhes nossos interesses de adultos? Deixemos-lhes, pois, a liberdade no modo de agir!

Quando penso nos diversos centros de interesse que vi despertar em meus discipulos, interesses que me permitiram conhecê-los até em seu subconsciente, sinto-me profundamente comovida. Ah! que maravilhas ha na alma das crianças e como as leis da natureza são, pois, sublimes e admiraveis quando nada se entrava!

MARIA BOSCHETTI-ALBERTI

(Tradução de "L'Adula", de Bellinzone)

LEVINDO LAMBERT
(Assistente Tecnico do Ensino)

A ESCOLA NOVA E O SUL DE MINAS

Julgamos interessante e util publicar as notas abaixo, relativas ao trabalho de orientação pedagogica executado durante um semestre, num grupo escolar do interior, por uma professora diplomada pela Escola de Aperfeiçoamento.

Minas grande e altiva possui recantos sulinos amenos e pitorescos, e, lá, tambem, a exemplo do que se faz em Belo Horizonte, já se nota o beneficio que vai prestando por todo o Estado a Escola de Aperfeiçoamento.

Quero referir-me ao trabalho de uma ex-aluna desta escola, que, terminando o curso em 1930, seguiu para sua terra natal, cheia de entusiasmo e do desejo de espalhar em seu grupo as sementes dos sãos e modernos conhecimentos adquiridos no decorrer de dois anos de estudos.

Sonha-se muito para se realizar um pouco.

Na fase do sonho o entusiasmo não deixa pensar nas dificuldades que hão de po rcerto surgir; mas, diante da situação real, a atitude é bem outra. Ao invés de planejar grandes realizações, cogita-se dos obstaculos que se levantam e de como vencê-los para se alcançar o objetivo alvejado.

Creio que todas aquelas que se acham empenhadas na nobre campanha em pról da Reforma do Ensino, em Minas, tenham experimentado periodos identicos aos que pude observar no trabalho executado durante o primeiro semestre de 1931, num dos grupos do sul, onde as sementes da Escola Nova prometem germinar, crescer e produzir os melhores frutos.

Para que as sementes produzam as espigas loiras e fagueiras das primeiras colheitas é imprescindivel o preparo do terreno.

Surgem então as dificuldades.

Tal preparo exige trabalho, esforço, habilidade, tenacidade e mais ainda—a calma,—qualidade primacial daquelas que, formadas pela Escola, devem ser ao lado das colegas de trabalho, a orientadora amiga, sempre solicita em auxilia-las nas situações

custosas, pronta sempre em despertar no coração e inteligencia do professorado mineiro, aquilo que a Escola de Aperfeiçoamento infunde em suas almas:—o amor ao estudo, ao trabalho e á sublime causa da educação.

Em se tratando da Reforma do Ensino, realizar essa transição constitui lançar a pedra angular de todo trabalho a ser efetuado.

Antes de tudo, torna-se necessario remover certas deficiencias das organizações escolares que impedem, por assim dizer, a pratica dos modernos metodos e processos de ensino e encarar um problema importante e por isso dificil—o de transmitir ao professorado idéas novas sobre educação.

Custa-se muito a mudar completamente a orientação dos homens, mas não se póde mudar a verdade e a verdade é que o professorado deve ser ativo, trabalhador, empreendedor e dedicado para poder cooperar na grande obra educacional, que levará a criança a assumir por si mesma atitudes que o dever lhe impõe, isto é, fazer com que a criança vá descobrindo por si tudo que deve trabalhar a sua educação para a vida e para a sociedade.

— Foi pensando assim que a orientadora do grupo a que me refiro planejou seu trabalho

Deparando-se-lhe dificuldades, procurou removê-las para depois entrar na parte essencialmente tecnica.

O preparo pedagogico deficiente, por causa do ensino ás vezes falho nas Escolas Normais até então existentes, a falta de estudo e uma certa displicencia do professorado que trabalha sem nenhum estimulo, davam como resultado um desanimo que não permitia a expansão das idéas sobre Escola Nova.

A frequencia pequenina das crianças, as licenças prolongadas, o regime das substituições constantes sem nenhum criterio pedagogico, indice das anomalias encontradas no ensino, foram objeto das primeiras cogitações.

Visando melhorar a frequencia, recorreu ás autoridades policiaes. Não conseguindo por esse meio o que desejava, saiu em pessôa, acompanhada de uma professora, em visita aos bairros da cidade, investigando o porque do não comparecimento de mais de 150 alunos ao grupo.

A miseria, a falta de interesse pela escola, a indolencia dos pais constituiam as causas primordiais.

Tomadas as providencias mais urgentes, como vestir os maltrapilhos e fornecer remedios a alguns doentes, verificou-se um aumento de 5 % na percentagem da frequencia.

Não sendo ainda satisfatorio o resultado obtido, teve a orientadora a seguinte iniciativa: — dividir a cidade em setores e confiar cada um a 4 professoras.

Cada setor será visitado uma vez por mês, numa quinta-feira. A visita das professoras á casa dos alunos, visando melhorar a frequencia, vai ao mesmo tempo contribuir para estreitar as relações que devem existir entre pais e professores para que a escola possa completar e aperfeiçoar a educação de casa.

Quadro da cidade dividida em setores para facilitar a visita das professoras á casa dos alunos.

SETORES	BAIRROS	DIAS DA SEMANA	PROFESSORAS ESCALADAS
1.º setor	A. B. C.	1.ª quinta-feira	Classes de 4.º e 3.º ano
2.º setor	D. E. F.	2.ª quinta-feira	Classes de 2.º A. B. C. e 1.º ano A.
3.º setor	G. H. I.	3.ª quinta-feira	Classes de 1.º ano B. C. D. E.
4.º setor	J. M. N.	4.ª quinta-feira	Classes de 1.º ano F. e estagiarias disponiveis

Nota-se, embora ainda cedo, a influencia benefica dessa inovação no estabelecimento. A frequencia vai crescendo enquanto o interesse dos pais pela escola vai aparecendo em todos os bairros da cidade.

Ao mesmo tempo era tratado com não menos cuidado um assunto importante: — As reuniões de quinta-feira.

Reunidas sem nenhum objetivo, sinão o de satisfazer a uma disposição regulamentar, liam, as professoras, isoladamente, muitas vezes, livros recreativos ou sem nenhuma utilidade pedagogica. A falta de confiança, o descontentamento reinante, a falta de harmonia não permitiam trocas de idéas nem desejos de saber. Era um ambiente triste, sem cordialidade.

A principio ninguem falava. Procurou a orientadora comunicar as educadoras do seu grupo um pouco de entusiasmo.

Em palestras amistosas tentou despertar o interesse das colegas e fazê-las sentir a necessidade de ler livros novos, dos quais varios existiam na biblioteca do grupo, mas que lá estavam esquecidos, assim como as Revistas do Ensino que nem abertas eram.

O inicio foi de luta, mas depois de um mês e tanto, começaram as professoras a sentir a falta de livros bons, necessarios ao aumento de sua cultura pedagogica, e uma delas apresentou a sugestão seguinte: angariar assinaturas para compra de alguns livros praticos.

Dada a bôa vontade da parte de todas, facilmente se conseguiu adquirir 8 volumes, uteis áqueles que se iniciam no estudo da Escola Nova.

São eles: Escola Brasileira, de *Toledo*. Crescimento mental, de *Toledo*. Didatica, de *Toledo*. Didatica das Ciencias Naturais, de *Faria de Vasconcelos*. Metodologia da Geografia, de *Delgado de Carvalho*. Como fazer observar nossas crianças, de *Gonê*. A Escola Ativa e a lei biogenetica, de *Ferrière*. Vers l'école de demain, *Angelo Patri*.

Hoje já se observa nos trabalhos diarios, a influencia de algum livro bom ou de algum artigo util a tal e tal disciplina.

Prova isso que as leituras comentadas, as discussões em torno de problemas pedagogicos existentes no grupo e trazidos para as reuniões de quinta-feira, as conclusões tomadas com a colaboração de quasi todos os membros vão produzindo resultados prometedores.

O espirito de solidariedade, de lealdade, de cooperaçao, de iniciativa, de mutuo auxilio, o combate á timidez tomam lentamente, é verdade, o lugar da passividade.

Agora quasi todas comentam e manifestam suas opiniões.

E' de supôr-se dentro em breve esteja esse grupo transformado em Escola Nova, tal o interesse que, hoje, vive na quasi totalidade das professoras

As substituições sofreram modificações que muito contribuiram para a eficiencia do ensino nos mêses de Abril, Maio e Junho. Agindo com tacto e sinceridade, conseguiu fazer compreender a necessidade de novos elementos capazes de substiuir as professoras licenciadas, com maiores resultados. Assim, hoje as substituições são feitas por normalistas, que poderão desempenhar melhor a tarefa que lhes foi confiada.

Ao lado disso: deficiencias do ensino, classes heterogeneas, que impediam o progresso dos alunos e o sucesso no trabalho das professoras.

Para afastar essas dificuldades, foram aplicados os tests psicologicos. Fizeram o test de Vocabulario e Inteligencia, do Dr. Simon, 108 analfabetos. Apurados os resultados, foram em Março reorganizadas 2 classes. Uma classe, composta de alunos inteligentes de Q I de 116 a 90 e de idades de 6, 6 a 8 anos e outra, de inferiores de Q I de 80 a 57, de idades diversas.

A classe dos alunos mais desenvolvidos, chamada classe experímental, foi entregue a uma professora competente, desejosa de conhecer as idéas modernas sobre o ensino para praticá-las. Com dedicação vai aplicando eficientemente os novos metodos e processos de ensino. A leitura pelo metodo global, os jogos aritmeticos o uso de gravuras, as dramatizações têm desenvolvido as crianças enormemente.

O espirito de curiosidade, de observação, de iniciativa dessas crianças faz esperar para o fim do ano um resultado animador, talvez de 90% de promoções.

A outra classe foi confiada a uma professora paciente e dedicada, que apresenta aptidões didaticas.

Continuando a aplicação dos tests de Dearborn nas classes de 1.º ano de repetentes, 2.º e 3.º ano e de Ballard no 4.º ano e apurados, os resultados foram, comprovadas as observações referentes ás classes heterogeneas e feita nova organização, de acordo com os tests psicologicos, pedagogicos; e as observações das professoras.

Fizeram o test de Dearborn: no 1.º ano—80 crs.;— no 2.º 99 crianças, e no 3.º—43 crianças. Fizeram o test de Ballard 38 alunos do 4.º ano. Dos alunos de 1.º ano hoje existentes no grupo 42 deixaram de fazer o test Dearborn pelo motivo de infrequencia ás aulas.

Visando a homogenização das classes, foi levada a efeito, com o auxilio do sr assistente tecnico regional, a nova organização das mesmas, que, facilitando o trabalho das professoras, tornará mais eficiente o ensino.

Conhecida a capacidade mental dos elementos que constituem uma classe, mais facil se tornam a dosagem dos exercicios e a escolha dos metodos e processos adequados a tais e tais individuos.

Outra dificuldade existente—a pobreza, a fraqueza fisica das crianças. Não tinham êlas roupas para frequentar a escola nem o que comer na hora da merenda, que com o fim educativo foi introduzida nas classes.

Alguns meninos do Pelotão de Saude, revelando seus sentimentos altruisticos, compadeceram-se dos coleguinhas pobres e tiveram a feliz iniciativa de recorrer aos fornecedores de leite e pão.

Uma comissão da Liga de Bondade aceitou a idéa e se dirigiu aos fazendeiros das imediações e aos padeiros, pedindo-lhes diariamente um pouco de leite e pão para os pobrezinhos do Grupo.

Alguns dias depois, era de ver a alegria inocente daquelas criaturinhas, que, ao lado dos outros, saboreavam um copo de leite ou um pedaço de pão.

E foi assim que, hoje, os desprotegidos da sorte conseguiram uma merenda gratis.

O regime da passividade, da receptividade vai sendo pouco a pouco, substituido pelo trabalho ativo do educando e pela observação e orientação do mestre.

As professoras, a principio, desanimadas e sem interesse pelos novos metodos, diante dos resultados colhidos no começo desse periodo de experimentação, sentem-se animadas e cheias de dedicação, procurando realizar o que vão lendo ou aprendendo e remover as dificuldades materiais que actualmente tanto impedem o desenvolvimento das novas idéas.

O ambiente escolar triste e sem vida, encontrado em Fevereiro, se transformou. Ha classes que, ornamentadas pelas proprias crianças, têm o seu museu inciado, os seus trabalhos colecionados, os seus albuns de Geografia, de Historia, de Lingua Patria, de Gravuras, organizados, dando a impressão de que—«a escola é para a criança e não mais a criança para a escola».

A vida social do grupo não existia. Sentia-se falta da alacridade infantil; a disciplina imposta tolhia toda espontaneidade e iniciativa.

Os auditorios em comum, organizados pelas proprias crianças, sem o cunho festivo que tanto preocupava as professoras, vieram modificar esse aspecto sombrio do grupo. As crianças já começam a sentir os efeitos desta ótima instituição extra-programa.

E' notavel em determinadas classes o progresso dos timidos: crianças que a principio choravam quando se lhes perguntava alguma cousa, agora se oferecem para tomar parte numa dramatização ou numa palestra, etc.

Noutras, são crianças que desenvolvem seu espirito de iniciativa, de cooperação, de sociabilidade, de lealdade etc.

As excursões, obedecendo antes a um regulamento rigido, passaram a ser realizadas de acordo com o interesse e necessidade da classe. E o resultado é bem mais proveitoso.

Lembro-me ainda de um interessante auditorio:

Na vespera, uma das classes saíra em excursão a uma das fabricas da localidade; os meninos trouxeram, então, para o auditorio tudo que lá viram e aprenderam. Transmitiram aos

colegas os conhecimentos adquiridos, leram suas observações e reproduziram certas experiencias interessantes vistas na fabrica.

O material trazido das excursões e colecionado pelas crianças tem dado, desde as classes de 1º ano até as de 4.º ano, origem a varios trabalhos que interessam realmente as crianças, que neles deixam um pouco de seu eu. Entre esses trabalhos notam-se o estudo e as coleções de historia natural, feitos pelo 4.º ano, o estudo do café e das garrafas, pelo 3.º, o do leite, pelo 2.º, e o das frutas, pelo 1.º ano, especialmente o da laranja, que foi o mais completo, realizado pela classe experimental.

A criança péga, observa, trabalha com esse material e realiza com as mãos o que o seu cerebro infantil pode imaginar.

Os Clubs de Leitura já existentes viviam ignorados das proprias crianças; hoje, dirigidos por elas, por elas organizados com o auxilio das professoras, despertam-lhes novo interesse e muito têm melhorado a leitura dos alunos.

As horas de historias para o 1.º e 2.º ano, as aulas ao ar livre, os jogos aritmeticos, os jogos de recreio, as dramatizações foram iniciados em quasi todas as classes e com especialidade na classe experimental.

Os resultados têm sido animadores.

O jornal mensal, redigido pelo 4.º ano com a colaboração de todas as classes é uma atividade que encanta as crianças tornando mais eficiente o trabalho escolar.

Os jornais são impressos e vendidos pelas crianças.

O lucro é oferecido á Caixa Escolar para compra de material escolar.

Hoje tem aumentado tanto o numero de colaboradores que o jornal, ao invéz de ser mensal, poderia ser quinzenal.

Vem isso provar que esse jornal infantil, produto do esforço e trabalho da criança, desperta-lhe muito interesse quando preparado, organizado e feito por ela.

O grupo vai se transformando. O professorado, competente e esforçado, imbuido das idéas novas sobre o ensino, vai colhendo com satisfação os primeiros frutos do trabalho e procurando melhorar a sua educação profissional pelo estudo e leitura de livros pedagogicos.

E' de esperar-se muito breve possua esse recanto pitoresco do sul uma Escola Nova onde as crianças vivam a propria vida, a vida alegre, ativa e feliz da infancia.

Fazer a criança feliz para torná-la adulto feliz, eis o ideal da Escola Nova que nasceu e crescerá em Minas.

A LIÇÃO ORAL

Houve tempo em que o ensino primario só era feito por intermedio dos livros. O professor não explicava, nem dava lições; limitava-se apenas a indicar o texto do livro destinado aos alunos. Entretanto, já nesse tempo, Lhomonel afirmava que o melhor livro é a palavra do mestre. Houve depois uma natural reação, e o livro foi posto de parte, como objeto inutil e até prejudicial para a escola, passando o ensino primario a ser exclusivamente oral. Mas essa exclusividade do ensino oral tambem durou pouco tempo. Pouco a pouco se foi estabelecendo o indispensavel equilibrio, e tanto o livro como o ensino oral teve o seu lugar na escola primaria. Longe de se separarem como dois irmãos rivais, associaram-se e prestaram-se mútuo apôio.

O ensino oral, porém, foi sempre mais eficiente. Mas antes de tudo cabe notar que nem sempre o mestre eloquente é o que melhor ensina. Geralmente os bons conversadores são máus mestres: falam demais e confundem o aluno. É necessario que o professor case a facilidade de expressão com o saber, qualidade sem a qual a sua palavra só poderá encantar o ouvido. E' necessario ainda que ele saiba distinguir o essencial do acessorio, o util do inutil, levantando sua palavra á altura da compreensão de seus discipulos, cuja idade, sendo minima, não se amolda com justeza a qualquer expressão. Sua arte deve ter em mira fixar a atenção, sempre fugitiva, do auditorio infantil. Falar ás crianças e obter de suas palavras uma lição proveitosa, eis as caracteristicas de uma bôa lição oral. Para obter isso é necessario que o professor fale num tom familiar e sensivel, variando a sua voz segundo a indole do tema, interrompendo, quando possivel, a sua exposição, interrogando os discipulos, procurando certificar-se de que está sendo ou não integralmente compreendido.

Ás vezes, a lição não precisa ser mais do que um conjunto de perguntas. O mestre, antes de obrigar seu auditorio a ouvir um discurso longo e massante, que só poderá cansar e adormecer-lhe a atividade, deve procurar fazer o aluno refletir e falar, colaborando assim na tarefa da sua propria instrução. Deste modo a animação e o interesse reinarão logo na classe.

Uma lição que, pelo contrario, seja inteiramente monosilabica aborrece e fatiga o aluno. A lição deve adaptar-se ao nivel geral da classe. Si é muito elementar, não trará nenhum proveito ao aluno e, sendo elevada, não será assimilada por aquele. Um dos caracteristicos essenciais de toda lição oral está na sua flexibilidade. O texto de um livro é geralmente sêco e imutavel, emquanto a palavra do mestre é variada, comunicativa e expressiva. Póde o professor exprimir-se de varias maneiras, designar uma idéa de varios modos, flexionando-a, dando-lhe uma luz adequada para cada espirito, dirigindo-se a cada aluno em particular e a todos em geral.

Uma lição muito completa, isto é, uma lição sistematicamente minuciosa e complexa, é apanhada pelo aluno superficialmente, pela rama. O mestre não deve dizer de um jacto tudo o que sabe. Os alunos têm necessidade de auxilio do livro, onde encontrarão os detalhes voluntariamente omitidos pelo professor, os aspectos do tema que foram passados em silencio ou simplesmente iniciados.

O que, porém, não encontram no livro são as explicações claras e precisas, apresentadas sob diversas roupagens, que farão com que eles compreendam toda a lição estudada e assimilem melhor o que está no livro. Igualmente, para facilitar-lhes o trabalho posterior, deve o professor tratar com a maior clareza os tres principais pontos do programa. O aluno deve pensar na lição, ao invés de abater-se com ela.

O professor precisa de fazer os maiores esforços para que sua lição seja clara e precisa.

Nunca deve esquecer-se de que fala para ser compreendido, para ensinar com eficiencia. Não basta expôr e interrogar; é preciso escrever no quadro-negro o plano elementar da lição, fazer croquis geograficos e desenhos.

O uso de termos tecnicos não é aconselhavel e ainda menos as expressões rebuscadas ou as frases declamatorias. Acertadamente pensava J. J. Rousseau quando escreveu que não se deve dirigir ás crianças discursos que não estão na altura da sua compreensão. Comtudo não quer isto dizer que a preocupação de pôr a lição á altura da inteligencia do aluno faça com que o professor use linguagens vulgares e triviais. Não é isto. O mestre não precisa de servir-se do vocabulario do aluno para que este o compreenda. Desde que não use termos abstratos e tecnicos, será assimilado aos poucos. com eficiencia.

Da "Pedagogia Vivida", de *Charrier*.

PENSAMENTO

Uma das maiores preocupações da Escola moderna é desenvolver e educar nas crianças a faculdade de pensar, de refletir. Sendo o pensamento a unica função que permite ao homem libertar-se de seus instintos e elevar-se acima dos irracionais, é de grande importancia conhecer o melhor meio de educá-lo, afim de que ele atinja o seu fim.

Estudando as diversas significações da palavra pensamento, conclue-se que o ato mais perfeito de pensar, o unico de grande valor educativo, é aquele que resulta de um exame profundo e prolongado, que leva a uma conclusão. E' a este ato que se dá o nome de pensamento refletido.

Define-se ainda o *pensamento* como sendo tudo o que passa pelo espirito. São desta ordem os sonhos em pleno dia, os castelos no ar, etc.

Pode-se ainda aplicá-lo a tudo o que não é diretamente percebido pelos sentidos, a a tudo que não vemos, não ouvimos, não tocamos. Finalmente, o sentido de pensamento se liga ainda ás opiniões baseadas em certo numero de provas. Algumas vezes admitimos tais opiniões sem nos preocuparmos em conhecer as bases em que se apoiam; outras vezes, duvidamos dessas razões e procuramos deliberadamente a confirmação délas. E' deste estado de duvida, de incerteza, que nasce o pensamento refletido, o qual leva á investigação e á conclusão, distinguindo-se assim das outras formas de pensamento.

Os principais elementos do pensamento refletido são: *sugestão* ou idéa, *analise* e *deliberação*, que são poderosamente auxiliados por outros fatores tambem de grande importancia, como: a) *curiosidade* que caracteriza um espirito ativo e pesquisador. A curiosidade pode ser *fisica*, *social* e *intectual*.

b) *A ordem*, de grande valor, pois as sugestões devem ser organizadas, ordenadas umas em relação a outras. Só se obtem continuidade de pensamento, quando os tres fatores da sugestão—*facilidade*, *profundeza* e *variedade*—se equilibram.

Examinando-se um ato de pensamento completo, distinguimos cinco etapas bem distintas;

a) Existencia da dificuldade;

b) Localização da dificuldade;

c) Sugestões
d) Elaboração;
e) Conclusão.

A existencia da dificuldade se encontra:

a) na adaptação do meio ao fim
b) na identificação do carater do objeto;
c) na explicação de um acontecimento previsto.

A localização da dificuldade muitas vezes se confunde com a existencia da mesma.

A sugestão é o centro de inferencia; quanto mais elaborado o pensamento, mais as sugestões devem ser multiplicadas. Os termos equivalentes de sugestão são: idéa, suposição, conjectura, hipotese etc.

Quanto ao valor do pensamento refletido na educação, nenhuma duvida pode haver. Mas, se o ato de pensar liberta da rotina, dos instintos, pode tambem conduzir ao erro: dahi, a grande vantagem de orientá-lo e educá-lo.

Os varios fatores que influem para tornar as opiniões falsas são :

a) dependencia dos outros;
b) interesse pessoal;
c) experiencia limitada;
d) o dogmatismo;
e) espiritos estreitos;
f) paixões fortes etc.

O papel do pensamento na educação deve ser não só evitar os erros, combater os preconceitos, mas cultivar habitos solidos e eficazes que transformem a tendencia natural de raciocinar em habito de analisar e deliberar.

A reflexão exata, profunda e esclarecida constitue o pensamento *logico*, ainda tão descurado nas nossas escolas. A falta da logica é a origem de muitos erros e de muitos desatinos. A oposição erronea da psicologia e da logica concorre ainda mais para aumentar as dificuldades e os erros.

A concepção falsa de que a psicologia nenhuma relação tem com a logica é afirmada por duas escolas diferentes. Numa, sómente a logica tem valor; noutra, a psicologia.

Uma baseia-se nas materias de estudo e nega a importancia das tendencias naturais; a outra, pelo contrario, apela para a espontaneidade, o interesse, a atividade, a liberdade e personalidade, desprezando os estudos organizados. Uma se serve do esforço e a outra peca por exagero. Entretanto, ambas têm suas vantagens, que, unidas, tornariam a educação ideal. Não se póde, pois, de modo algum separar a logica da psicologia, pois ambas convergem para o mesmo fim.

Assim como a logica e a psicologia estão estreitamente unidas, assim tambem a disciplina e a liberdade.

A disciplina ideal torna o espirito livre, capaz de iniciativa e de atividade, liberta-o da tutela alheia. E' grande erro considerar a disciplina como uma imposição, uma sugestão penosa e desagradavel. Pelo contrario, ella conduz á verdadeira liberdade baseada na obediencia e na compreensão do dever. A liberdade ideal é intelectual, é interior; êla derriba todos os obstaculos que impedem a livre expansão da personalidade.

INDUÇÃO E DEDUÇÃO

Depois de bem compreender as relações que existem entre os fatos, é que se póde, por um processo logico, transformar estas relações em leis gerais. Este ato do espirito, partindo dos fatos parciais, não encadeados para a compreensão global, é chamado *indução*. O movimento contrario, que vai do geral para chegar aos fatos particulares, *reuni-los*, relacioná-los entre si, chama-se *dedução*. O processo indutivo conduz á descoberta de um principio sintetico, e o dedutivo, procura prová-lo, confirmá-lo, ou recusá-lo, modificá-lo. A experiencia é o principal elemento da indução, que é guiada pela dedução. Para se chegar áquela, é necessario percorrer todas as etapas que conduzem a esta: definição, formulação, classificação etc.

A dedução, exige que as idéas sejam ligadas entre si, para que se possa passar de uma etapa a outra, por etapas sucessivas e regulares. O valor educativo da dedução está em ser éla o instrumento capaz de despertar e desenvolver a experiencia. Estes dois processos, bem elaborados e ligados, ampliam o pensamento e levam as grandes descobertas.

Nas nossas escolas quasi que se emprega exclusivamente a indução. O processo dedutivo quasi nunca é aplicado. O mesmo não acontece nas escolas modernas, onde a criança aprende a agir e a pensar. Um ato completo de pensamento deve abraçar os dois movimentos: indução e dedução.

JULGAMENTO OU JUIZO

O professor deve desenvolver nos seus alunos a capacidade de julgar com acerto e convicção.

O julgamento é a afirmação ou negação entre duas idéas. Podemos ainda defini-lo como uma sentença que leva a uma conclusão um fato contestado. Onde não ha divergencia de idéas não ha julgamento.

Quando se diz, por exemplo: "A neve é branca", ninguem o pode contestar. Mas, si o fato apresentado sugere varias sugestões ou idéas e ha materia para discussão, temos então o julgamento. Para bem julgar, sem perigo de cair em erro, deve-se aprender a interpretar com precisão os fatos, pois em todo acontecimento ha inumeros promenores, muitas vezes insignificantes, que entravam a marcha do julgamento, quando um elemento considerado sem importancia encerra a chave do problema. O bom julgador deve possuir habilidade, prudencia, tacto, penetração e discernimento. E' preciso que elle saiba selecionar os fatos, rejeitando os que nenhuma importancia têm na solução do caso. A habilidade encerra elementos essenciais, como: curiosidade, prontidão e flexibilidade. O julgamento tem como poderosos auxiliares as idéas, que esclarecem a situação e as pesquisas.

As idéas que não favorecem ao exame refletido não podem ser consideradas verdadeiras. Na escola, por exemplo, a criança recebe passivamente as idéas do professor, sem procurar analisá-las.

O ato de julgar habitua as crianças á pratica da analise intelectual, que até hoje é tão mal compreendida nas escolas.

Consideram-na equivalente á analise material, como se pudesse fazer no espirito a decomposição de um todo em suas partes constituintes. Em geral dá-se muito valor aos processos e metodos, formulando-os com um excesso de pormenores que conduzem á fadiga e ao tedio. Supõe-se que para a criança chegar a certos resultados deve percorrer certas etapas numa determinada ordem. Acredita-se que este processo conduz a uma compreensão admiravel da materia estudada e que a criança aprende a analisar, quando não se obtem sinão uma forma rotineira de exposição. Durante o curso de um raciocinio verdadeiro, o espirito *procura, analisa, experimenta*. Quando a conclusão é tirada, cessa a investigação.

O julgamento abrange tambem a *sintese*, pois mostra a relação entre os fatos. Se a *analise* afirma um fato, a sintese coloca-o no logar que lhe é proprio. O julgamento, portanto, é, a um tempo, analitico e sintetico. E' analitico, quando discrimina fatos, separa-os e tira uma conclusão; é sintetico, quando o espirito tem a impressão de que cada fato foi colocado em seu logar.

A analise conduz á sintese, emquanto esta aperfeiçôa áquela. A ação reciproca de selecionar os fatos, pondo-os em relevo, e a de interpertar o que foi escolhido existe em toda reflexão normal

COMPREENSÃO

Compreender, identificar, ou formar opinião, são termos equivalentes, que encerram toda a trama da vida intelectual.

Sem eles, haveria falta de atividade, haveria confusão e perversão mental. O elemento principal da reflexão consiste na função pela qual uma cousa significa ou sugere outra. Adquirimos uma opinião, quando o julgamento conduz a uma conclusão verdadeira. O ato de julgar implica ao mesmo tempo aquisição de uma opinião e a sua aplicação. Para auxiliar o poder de pensar, deve-se possuir uma grande reserva de opiniões que possam ser empregadas quando houver necessidade. A opinião se forma de duas maneiras diferentes: pela compreensão direta e indireta.

Quando o objeto da compreensão não está ao alcance da observação e não se pode identificá-lo, o conhecimento é *indireto*.

Ao contrario, quando podemos identificar um objeto, dar-lhe significação pela observação pessoal, temos a compreensão direta.

Exemplo do 1.º caso. — Sabemos o que se passa em Paris, através dos jornais e revistas. O conhecimento é indireto. Estudamos o couro, visitando um cortume. O conhecimento é direto.

Na vida intelectual, não devemos separar estes dois tipos de compreensão. Qualquer objeto, por mais familiar e banal que seja, pode, numa situação diferente e imprevista, ser o ponto de partida de um novo problema a resolver.

E' de grande vantagem, habituar os nossos alunos a armazenarem um vasto cabedal de significações que os auxiliem na solução de multiplos problemas. Mas como adquirir estas opiniões? Adquirimo-las por meio de exercicios, de atividades praticas. O mesmo problema que consiste em formar habitos de compreensão, consiste tambem em tornar a opinião definida, distinta, solida e duradoura. Familiarizar-se com as significações é adquirir certas fórmas definidas de reação, que conduzem a consequencias possiveis. Uma opinião definida é uma *concepção*. Tanto a concepção como a significação são instrumentos de identificação do desconhecido, baseado no conhecido. Exemplo: Uma noite, um ponto vermelho no céu atraiu-me o olhar. Julguei-o, a principio, um planeta, mas, observando-o bem e refletindo que um astro qualquer não teria aquela côr tão vermelhada, rejeitei tal suposição.

Notando que o ponto se ia cada vez tornando mais distante e pequenino, conclui que não podia deixar de ser um balão. O resultado foi a identificação do ponto com um balão.

Uma significação nitidamente distinta de outras significações, tendo definição propria, é um ato concreto. Quando falamos em um *livro*, *casa*, não temos necessidade de refletir para saber o que isto significa. Mas o sentido de certas cousas, de certos termos não é aprendido sinão quando nos lembramos de outras cousas familiares. Portanto, podemos dizer que o que é *concreto* é familiar, e tudo o que não é logo aprendido é *abstrato*.

Acontece muitas vezes, que o que é abstrato num periodo de desenvolvimento, torna-se concreto num outro, e o contrario tambem pode-se dar, quando descobrimos num fato comum, familiar, elementos novos que exigem solução. Nas escolas, deve-se lançar mão, primeiro do *concreto*, afim de favorecer a atividade. Mas com isso, não se quer dizer que é preciso usar *sempre* de objetos e outros materiais, para que as idéas se fixem no espirito. Não se nega que o metodo intuitivo conduza o aluno ao progresso, mas é necessario que o estudo não estacione ai; deve ir avante, estudando tudo o que se relacione com o objeto dado. A atividade da criança deve ser levada a outras atividades. O concreto deve passar ao abstrato e estar ligado a êle, isto é, ao pensamento.

Pensamento empirico e cientifico — O pensamento pode ainda ser considerado sob dois aspectos: *empirico* e *cientifico*. O pensamento empirico baseia-se nos fatos passados, sem procurar analisá-los. O empirismo escraviza o pensamento livre, conduz ao erro, impede a aquisição do que é novo e favorece o dogenatismo. Ao contrario dele, o pensamento cientifico tem por base a analise. Si o empirico tira suas conclusões de experiencias particulares, cuja ordem e natureza não são dirigidas pela logica, o pensamento cientifico procura substituir a coincidencia repetida entre dois fatos isolados pela descoberta de um unico fato caracterisco. Pensar cientificamente é um processo que abraça ao mesmo tempo a analise e a sintese. Diminue os erros e conduz ao progresso; portanto, é o que deve ser usado na Escola.

Linguagem e educação do pensamento.

O pensamento se manifesta por meio de sinais entre os quais se destaca a linguagem, que, na sua relação com o pensamento, é definida de 3 modos:

a) A linguagem e o pensamento se equivalem.
b) A linguagem mascára o pensamento;
c) A linguagem é o veiculo das idéas;

A linguagem contribue não só para comunicar o pensamento, mas tambem para aperfeiçoá-lo, esclarecê-lo, simplificá-lo e fixá-lo. Por meio dela, as idéas se corporizam numa palavra que as sustenta para sempre. Entretanto, é erro pensar que o pensamento depende só de linguagem para se exteririozar. Os surdos-mudos se servem de mimicas, de gestos.

Na escola, a relação entre a linguagem e a educação se efetua de dois modos:

a) intervindo a cada instante em todas as disciplinas;
b) sendo o objeto de estudo particular.

Entretanto, o abuso dos metodos verbais sacrifica o desenvolvimento da linguagem, além de concorrer para o desperdicio de energias, a dispersão da atenção e a falta de investigação. Em geral, o professor fala muito, enquanto as crianças se contentam em responder-lhe por frases curtas e imperfeitas.

A educação deve transformar a linguagem (a linguagem) em instrumento intelectual, tornando-a uma auxiliar do pensamento refletido. Um dos maiores cuidados do professor primario deve ser habituar os alunos a falarem com precisão.

Para alcançar este resultado, deve êle enriquecer o vocabulario da criança e habituá-la a falar as sentenças corretamente e por inteiro. A falta de desenvolvimento da linguagem ativa na escola torna a criança timida, incapaz de manifestar as suas idéas. Além de fixar o pensamento, a linguagem organiza e encadeia as idéas portanto deve ser.

Um outro ponto que deve merecer a atenção do professor é o modo pelo qual êle deve conduzir a lição, afim de não levar a confusão ao espirito dos alunos.

E' durante a lição que se apresenta ao mestre a ocasião de educar e desenvolver a linguagem e dirigir a observação da criança. Todas as questões apresentadas devem sugerir fatos familares, para que se possa compreender bem o que é novo.

Para que a lição seja proveitosa, deve seguir um certo numero de etapas: preparação, apresentação, comparação, generalização e aplicação. O plano da lição do professor não deve ser rigido, mas modificavel, pois muitas vezes uma pergunta da criança leva a novos ensinamentos.

Um outro elemento muito descurado ou mal compreendido e usado nas nossas escolas é o jogo. Não deve ser uma atividade puramente fisica, mas aliado á atividade mental e ter um fim ou conduzir a um resultado. A criança ama a

atividade e o movimento. Deve-se desenvolver e dirigir o jogo tornando-o mental e livre. Não deve ser separado do trabalho, pois qualquer separação entre os dois, transformaria o jogo em dissipação e o trabalho numa tarefa.

A oposição que se fazia a esta união era devida á noção falsa de que o jogo nenhuma utilidade tinha no desenvolvimento mental. O jogo enriquece o espirito com multiplas dignificações; mesmo os mais fantasistas, incerram elementos importantissimos que desenvolvem a imaginação.

A alegria e o interesse, aliados ao trabalho serio, constituem o ideal intelectual.

LEONILDA S. MONTANDO

Belo-Horizonte, 17—11—29

A NOVA EDUCAÇÃO NA REPUBLICA ALEMÃ

As reformas operadas na Alemanha após a guerra resultam de duas forças: o influxo das tradições de um sistema escolar bem organizado, que atingiu a um alto gráu de perfeição no regime imperial, trazendo como resultado a sobrevivencia de certos metodos conservadores e obstando a todo radicalismo nas escolas republicanas.

De outra parte, apesar dos conservadores, surgiram muitas tendencias progressistas, profundamente radicadas, umas, na filosofia romantica do passado, e outras oriundas das repentinas mutações sociaes da epoca moderna.

A liberdade gerada pela revolução, o idealismo da juventude, a devoção obsessiva aos esportes, a popularidade das modernas predileções artisticas contribuiram para emancipar a escola dos vinculos de uma tradição já gasta. O movimento, até 1918, se limitou apenas ás minorias. Hoje, a maioria das escolas e dos mestres, conjuntamente, vão transformando os institutos educacionais alemães num sistema de escolas publicas nacionais mais consentaneas com as aspirações democraticas.

A reforma, de carater amplo, merece estudo atento e carinhoso de todos os educadores; pois representa uma revisão de conceitos sociais e uma tentativa de fusão da democracia com a educação.

Durante um decenio, a independencia e o conformismo, a anarquia e a ordem disputaram o predominio na nova Republica germanica. E a luta prosegue indecisa, sem que nenhuma dessas forças antagonicas ceda o terreno uma á outra. Esforça-se para reagir contra o control burocratico, sempre nocivo ás instituições populares, e para o reconhecimento dos valores humanos, assoberbados pelo peso da complicada maquina administrativa.

No regime imperial, a escola revestia um cunho tipicamente militar, ao passo que no novo regime éla constitue uma promessa de humanização social. Mas, nestes dez anos, tem amainado a controversia, e os dois grupos já comprehendem quanto um é necessario ao outro e o papel, que lhes incumbe, de plasmar sob novos moldes o sistema escolar da nação, afim de lhe restaurar a força.

Foi abandonado o terreno teorico, e todos se sujeitam aos imperativos da época de transição que atravessamos.

Si as escolas primitivas não serviam para o regime atual, chegou a epoca de transigir e de dirimir legalmente as divergencias. As antigas escolas colidiam com certas teorias e praticas idealistas, de aparencia anarquica, na repulsa aos metodos vigentes e ao control oficial.

Após guerra, a independencia e a autonomia em conflito ameaçavam destruir os bons e os maus elementos que atuavam na velha escola; o habito e a logica dominaram, porém, a excitação revolucionaria. Isso explica a manifestação, ainda hoje, de muitos caracteres fundamentais remanecentes do passado, combinados com varias tendencias novas adotadas no periodo de fusão. A incorporação das idéas liberais reclamava a sobrevivencia das bôas tradições para se formar uma solida base estructural. Os preconceitos se foram debilitando á medida que os educadores radicais se faziam mais moderados e reagiam contra os impetos extremistas da revolução escolar. Até os elementos conservadores se adaptaram ás inovações. O proprio ardor das controversias diminuiu a oposição e, subrepticiamente, se foram insinuando na vida normal varias reformas, fortemente hostilizadas no começo. A classe intelectual, o magisterio, sobretudo, se compraz em polemicas pedagogicas. A repulsa provocada pelas modificações escolares se vem desvanecendo, com o reconhecimento de que muita coisa aparentemente revolucionaria se radicava profundamente no passado.

Não assumiu, porém, o méro cunho de uma luta entre pedagogos o esforço para a conquista das escolas e da sua direção. A luta extravasou para o terreno das competições politicas e confessionais, ajustadas em assumir a direção da mocidade e em impôr os interesses de corrilho No imperio havia empenho em utilizar as escolas para doutrinar a infancia e a juventude; pelo que muitos, esforçando-se embora por alcançar novos objetivos, não repeliam a antiga orientação, que acreditavam benefica para o regime republicano. Faltava-lhes a tolerancia que reputa um desvirtuamento do postulado basico da educação democratica a utilização da escola para qualquer propaganda partidaria. Esse postulado reconhece a todos a liberdade de crença, uma vez que se assegure a liberdade geral.

Nacionalistas, comunistas, luteranos, livres pensadores encaravam as escolas como seminarios destinados a formar as crenças das novas gerações e a discutir assuntos pedagogicos com a acrimonia peculiar ás parcialidades litigantes. Os interesses partidarios, sempre flutuantes, entravavam o progresso da instrução nos primeiros anos da Republica. Após guerra, a obcecação das massas populares, nas suas tentativas de reconstrução foi tal

BIBLIOTECA
ARQUIVO PUBLICO MINEIRO

que resvalou para um radicalismo exagerado. Raras vezes, porém, as opiniões extremadas prevalecem em assuntos de interesse nacional.

Muitos, ignorando o que a republica viria significar na vida dos cidadãos, convenceram-se de que lhes era possivel prepará-los mediante uma reorganização escolar definitiva.

A situação na Russia deixava entrevêr alguns mutações radicais na ordem social não só na Alemanha, mas em todo o mundo: e, pois, julgaram imprudente firmar novos metodos e processos educativos em conjuntura tão enigmatica. O lema era «viver plenamente o momento atual afim de estarem mais bem preparados para enfrentar os problemas de cada novo dia". Esforçaram-se outras por obstar toda mudança e por voltarem á situação antiga, emquanto vislumbravam a minima possibilidade de restauração monarchica.

Havia optimistas e pessimistas, quanto ás cousas do passado. Muitos sonhavam com uma nova ordem social. Imaginaram possivel fazer «tabua rasa» do presente e entrar numa palingenesia. Exalçavam a puericia e a juventude á categoria de divindades, vendo nelas simbolos de uma renascença e de um futuro promissor. A consolidação do novo regime após o fracasso de duas intentonas contra revolucionarias fez pender a balança do lado das reformas escolares. Dez artigos da nova Constituição foram consagrados á instrução publica — exemplo unico nas leis fundamentais de todos os paises.

A execução dessa medida não causou abalo, porque as normas tradicionais amorteceram o radicalismo de algumas teorias.

Os antigos costumes contribuiam para modificar essas inovações. Após um decenio já se pode avaliar o progresso na adaptação da escola ás necessidades da republica.

A mudança de regime acarretou a reorganização do sistema escolar; este, a bem dizer, nunca existiu na Alemanha. O imperio era formado de vinte e seis Estado federais, cada um com suas leis e sistemas escolares, como nos Estados Unidos. O sistema escolar se repartia em duas secções: a elementar e a secundaria; a primeira, reservada para os alunos desde 6 ou 9 anos até aos 18. Outros, menos felizes, ficaram nas escolas elementares desde os 6 até aos 14, passando dahi para as classes de «prolongação escolar». Vigorava um sistema triplice em outra unidades de federação: 1) escolas elementares; 2) intermedias; 3) secundarias. Esse sistema favorecia as divisões de casta, e, si subsistisse, impediria a implantação de uma verdadeira democracia, no novo regime, cujos ideais de governo reclamavam nova distribuição dos beneficios do ensino e a reorganização escolar

Após a revolução e a constituição de Veimar, operada a mudança necessaria, prossegue no trabalho de adaptação. O sistema da «Einheitschule, não seguiu na Alemanha a direção que tomou nos Estados Unidos, onde o aluno passa verticalmente de um tipo de escola para outro; mas como um sistema completo, harmonico em todas as suas partes, permitindo a passagem do aluno de uma para outra divisão, tanto no sentido vertical como no horizontal. Os tres sistemas foram substituidos por uma escola comum que só escassamente operou a unificação. Agora, porém, os tres tipos conjugados formam um todo organico, dentro do qual é possivel passar facilmente de um a outro tipo de escola.

A «Grundschule» é o alicerce de todo o sistema nacional, e todo menino tem obrigação de frequentá-la durante 4 anos, metade do ciclo abrangido pela escola elementar.

As demais escolas se formam nesse alicerce. Findo aquelle periodo, cumpre traçar para o aluno a rota administrativa.

Ao aluno se franqueiam só 4 graus superiores de escola gratuita: «Volkschule». Em alguns casos, os alunos são retidos na escola elementar até completarem os 16 anos. Chama-se *Oberbau* esse prolongamento de tempo escolar. O trabalho na «Volkschule» é o mesmo que nas escolas elementares norte-americanas

O aluno que, findo o curso da «Volkschule», não passa para uma escola media ou secundaria, é obrigado a frequentar até aos 18 anos uma escola profissional.

A taxa anual de matriculas nas escolas médias e secundarias é de 10 a 50 dólares.

Não basta, porém, para a admissão em qualquer das mesmas: o aluno terá que exibir provas de capacidade superior á comum. Ha um exame especial para a escolha dos candidatos. Pela atual organização, a escola abrange um ciclo de 6 anos. O aluno aí se matricúla aos 10 e se diploma aos 16 anos. Pouco se alterou após guerra a constituição dessa escola. Sua organização se tornou mais flexivel. Nota-se progresso no conjunto de assinaturas e de exercicios praticos em todas as escolas.

Mediante exame prévio, os alunos podem passar da escola intermédia á secundaria e, igualmente, a uma das escolas secundarias (Aufbauschule) após três anos de escola intermédia, desde que logrem alta classificação e aprovação no exame vestibular. E' de 9 anos, em logar de 12, o ciclo nestas ultimas escolas, e as sessões preparatorias são substituidas pela frequencia obrigatoria do *Grundschule*. Adicionaram-se tres tipos novos aos tipos antigos de escola secundaria: o da *Deutsche Oberschule*, o da *Aufbauschule* e a *Frauenschule*, este ultimo ocupando-se do problema da mulher.

Os tipos de escolas femininas se modelam pelas masculinas; surgem tipos novos, porém, e reorganizam-se os antigos, facilitando-se melhor a instrução feminina.

A coeducação, tentada em algumas escolas, tem pouca probabilidade de se generalizar.

O professorado julga preferivel a separação dos sexos, com suas necessidades, gostos e aptidão diferentes e disciplinas e metodos distintos.

Tem-se desenvolvido muito as escolas profissionais neste ultimo decenio, após a elevação para 18 anos da idade em que o aluno deixa a escola. As proprias donas de casa se persuadiram da vantagem de ter criadagem mais bem preparada. A escola de prolongação é eficientissima em formar o professorado dos jardins infantis, de economia domestica, campos de ginastica e beneficencia social. Todos os professores, inclusivé os de classes elementares, recebem um ensino de base universitaria. Os Institutos pedagogicos, anexos ás universidades, substitiram as escolas normais, visando a igualdade de preparo, vencimentos e dignidade social do magisterio quer primario, quer secundario.

Desde 1918 que se instituiu um sistema, praticamente independente, de ensino para os adultos, em consequencia de estudos de tipos congeneres na Dinamarca, Suecia e Inglaterra. A reeducação politica, religiosa, economica e, sobretudo, higienica e social dos adultos era vivamente reclamada.

As igrejas, os partidos politicos e autoridades locais promoveram a fundação dos Colegios de Adultos, verdadeiras universidades populares, a que se anexaram bibliotecas publicas e outras formas de ensino. Prestam ótimo serviço a todas as classes sociais: são de duas categorias: diurnas e noturnas, frequentadas, as primeiras, por jovens de ambos os sexos, entre 18 e 25 anos.

Pouco se alterou a organização das universidades e dos institutos tecnicos, depois da guerra. As listas de alunos dos institutos superiores se tornam cada dia mais poliglotas com a afluencia de candidatos da classe humilde e da classe média. As lições universitarias sóem ser assistidas pelos candidatos ao magisterio nas escolas elementares. Cresce o numero de alunas. Não raro o professor interrompe a dissertação e pratica o *método ativo*, interessando os alunos na discussão; mas as conferencias doutrinais são o processo habitual, pois depara ao aluno o ensejo de expôr o resultado dos seus estudos e intervir nas discussões. E' completa a liberdade academica nas universidades, e oxalá não sofram alterações no seu funcionamento! Importa, porém, reconhecer que é relativamente de pouca monta o serviço por elas prestado.

Após um decenio de renhida controversia relativa ás reformas escolares no novo regime governamental da Alemanha, talvez o exame dos progressos efetuados não satisfizesse a um observador norte-americano, impressionado pela leitura das publicações pedagogicas em que os escritores radicais referem o resultado de suas experiencias «com um entusiasmo que confunde ás vezes o desejo com a execução»... Dotado de profundo senso pratico, o americano examina os fatos antes da teoria. Indaga quais as reformas instituidas e já em função no ensino, antes de inquirir o motivo da sua adoção. Não raro o *yankee* viaja á cata de novos planos para implantá-los nas escolas de seus país; revela com isso pouco criterio, porque a escola, para servir aos interesses de um país ou de uma cidade, deve nascer no proprio ambiente em que ha de desenvolver-se. Não provam bem as transplantações, em materia de ensino... O melhor sistema é facilitar o desenvolvimento das instituições e processos naturais do país, auxiliando ás minorias cultas, ansiosas por passarem ao terreno das realizações e sabedoras das tendencias progressistas de outros países.

Aos professores *Yankees* deparar-se-ão muitos sinais da reforma escolar, mas misturados com remanescentes da tradição. A aparelhagem anacronica não lhes deixará crêr possivel realizar num tal ambiente obra de cunho moderno, de atividade. Eles dificilmente conceberão como uma aparelhagem modernissima não possa emoldurar alguma imagem, tanto se habituaram a associar o mobiiario á ultima moda nos metodos pedagogicos. Entretanto muita obra prima de ensino não se enquadra dentro do mobilario moderno.

Cumpre considerar as diferenças entre as escolas dos dois paises. Na norte America é menor o influxo da tradição. Ali as escolas publicas tiveram a vantagem de estrear-se com a democracia, ao passo que na Alemanha representam uma adaptação feita das escolas do regime imperial.

O sistema pedagogico americano apresenta anomalias, mas se radica profundamente num governo democratico, o que não ocorre com a Alemanha:, que tem de vencer a organização e as tradições das escolas de casta, preliminarmente, para desenvolver um sistema de ensino conforme ás exigencias da nova constituição.

Ela precisa emancipar a escola da tutela da Igreja, dificuldade que não se verifica nos Estados Unidos, onde o regime de separação da Igreja e do Estado garantiu sempre a independencia do ensino leigo e obstou toda controversia religiosa.

Num paralélo incisivo estabelecem os autores a diferença da situação economica entre os dous paises e a consequente desigualdade entre os seus presupostos de ensino.

No periodo de 9 annos (1914 a 1923) edificou-se apenas um predio escolar, e os antigos, bem como o respectivo mobiliario, ficaram bastante estragados.

O decrescimo de natalidade e o acrescimo de mortalidade despovoaram as escolas, e isso tornou desnecessarias novas escolas elementares; as secundarias, porém, progressivamente mais frequentadas, tiveram que enfrentar o problema da vacinação. Foi mister recorrer ao auxilio particular para a causa do ensino.

Causa admiração ao educador «Yankee» (habituado a vêr as teorias educativas alastrar-se vertiginosamente no seu paiz), a morosidade com que certas tendencias reformadoras se insinuam na pratica cotidiana das escolas alemãs. E' profunda a diferença de procedimento dos professores de um e de outro paiz. Os americanos manejam a tecnologia e as formulas de qualquer moda nova, antes de aprender-lhe o verdadeiro sentido ou os principios correspondentes aos seus metodos. Os educadores germanicos, pelo contrario, refletem muito antes de adoptarem qualquer inovação.

Os novos processos pedagogicos podem ser experimentados livremente por particulares, ou por grupos. A lei, devéras tolerante, não obriga a progredir e nem véda aos mestres conservadores a continuação dos mesmos metodos empregados de onga data. O observador «Yankee», acostumado a pleitear a adoção coletiva de qualquer programa meritorio, embarra com uma publicidade irregular na imensa quantidade de revistas técnicas e obras de assunto pedagogico editados na Alemanha.

Não se lhe depara o conselho arbitral do professorado nas inovações do ensino nem a organização inspetora incumbida de incutir no mestre de tipo corrente o entusiasmo que ha de transformá-lo num imitador ativo dos metodos populares. (A atuação da inspetoria escolar só se faz sentir em cousas administrativas; é quasi nula em materia de ensino. O mestre nomeado para um cargo efetivo é considerado inteiramente apto a desempenhá-lo, tem já formada a sua personalidade e é consideravel tambem a sua experiencia profissional. E' senhor absoluto na sua aula e adota o metodo que lhe aprouvér, não está adstrito ás sugestões dos inspetores, cuja visita é puramente formal e raramente com o proposito de fazer qualquer recomendação ao professor.

E os novos regulamentos lhe garantem plena autonomia.

Destronaram o diretor e facultaram aos docentes um mais completo control escolar. Estes se agrupam espontaneamente para erguer o nivel do ensino na escola ou no sistema escolar a que pertencem. Agremiam-se para estudar e debater teorias e comunicar-se mutuamente o exito de seus ensaios afim de poderem dirigir com maior eficiencia a respetiva classe. Determinam de an-

temão o objetivo que conmam, escolhem o metodo que se lhes afigura mais adequado e os aplicam segundo as suas proprias normas.

Do que acima ficou dito, conclue-se a necessidade de uma nova geração de mestres para que a reforma atual logre desenvolver-se plenamente. Sendo de dificil aquisição, mediante simples treinamento, a disposição espiritual para o mestre das escolas reformadas da Alemanha, talvez seja necessario prazo maior.

A educação do mesmo deve começar na meninice e proseguir na adolecencia em consonancia com as idéas sociais da democracia.

Quem quiser inteirar-se das mudanças operadas na organização escolar alemã não pode limitar-se a um exame perfuntorio da mesma. Deve imaginar o que ela era ha vinte ou trinta anos. Para avaliar quanto se subiu deve partir do nivel anterior á guerra.

A guerra deixou atrás de si uma esteira de interessantes modificações no sistema de governo e nas normas de governo a que se ajustavam a industria e as instituições alemãs; em nem um desses terrenos é tão violento o contraste entre a nova e a velha ordem de cousas como no terreno do ensino.

O futuro do pais está intimamente ligado ás reformas escolares. De ordinario a sociedade amolda á sua imagem a escola. O mesmo não se verifica em relação á Alemanha, onde são as escolas que se esforçam por que a sociedade se adapte aos ideais formados délas. Concias da sua finalidade e dos meios objetivos de que dispoêm, trabalham para crear instituições de ensino em que a entidade individual, a propria nação e a humanidade são respeitadas, de acordo com a importancia que têm numa democracia moderna.

A UTILIDADE DO MUSEU NAS ESCOLAS

O museu é um dos grandes passos na educação moderna: incute no espirito infantil a realidade das cousas, que as velhas escolas procuravam encobrir ou por deficiencia pedagogica ou por fantasiosas noções do naturalismo. O museu é, pois, uma conquista do racionalismo na sua mais pura interpretação: rebelando-se contra o feitio vetusto das divagações mitologicas, surgiu da investigação do espirito positivo e da faculdade realista com que quotidianamente necessitamos de viver na Natureza. E' um deposito do que nos pode servir de estudos, um mundo onde se calculam as infinitas relações dos sêres, o contacto diréto com a Natureza, vasto campo da ciencia humana.

Ao lado de todas as vantagens que nos proporciona, importantissimo é o papel do museu nas escolas. Pedagogicamente, a sua criação nelas é imperativa.

Mais facil é, aproveitando o tempo e muitas outras sortes de fatores que dificultam o descortinar do mundo encantado em cujo meio vive o homem procurando adaptá-lo de acordo com as suas necessidades, ensinar a uma criança a conhecer a Natureza em uma sala, no museu, do que mostrar-lhe, lá fóra, os varios ramos em que se divide o naturalismo. Nas cidades, encaminhar os ainda vacilantes passos em tão importantissimo estudo é quasi impossivel, quando não se dispõe do material apropriado.

Falai de certo animal a uma criança. Podeis enganar-vos com as leis geraes ou pouco adiantareis no vosso papel de educador; mostrai-lhe, porém, por exemplo, em aula, um roedor, apontai-lhe seus caracteres dominantes, o seu meio de vida e defesa, a sua relação com os outros animais, com o homem, e ela jamais esquerá e saberá, quando vir um outro tipo da mesma ordem, formular suas comparações pessoais. Aguçareis, dessa maneira, sua inteligencia, ensinar-lhe-eis a ver nos sêres a ordenada organização, ante a analise perfeita e concisa do objeto estudado. O que pode parecer ridiculo a quem não cogita do naturalismo, ao estudioso ou é a mistificação do panteismo ou uma fonte donde tirará os mais variados proveitos. Aliás, creando o museu, o professor está obedecendo ao carater dos metodos experimentais da escola nova, aos «problemas de tecnica e economia do trabalho».

Mas não basta adquirir um museu, e, sim, formá-lo. E. Solana diz, e com muita razão, que o museu adquirido é mais um simples objeto de adorno com suas coleções coordenadas, pomposas e caras. Quando o formamos, a aquisição do seu material desperta na criança o interesse, amplia-lhe o horizonte de conhecimentos, pois fóra de aula, a sua atenção será atraida por uma pedrinha, um grão ou planta, e ela quererá saber como e porque deve ser estudado e classificado o seu achado. Essa aquisição lhe desperta ainda o gosto pela ordem.

Relativamente aos animais, além de facilitar o estudo da fauna local onde se encontram representantes de quasi todas as ordens, os que mais nos interessam por nos cercarem de perto, os que não precisamos importar para o museu, o embalsamamento feito nas escolas é economico e bem mais precioso. Aos professores compete esse encargo pedagogico e, ao mesmo tempo, o de economia. Neles está tambem o de voltar as vistas dos futuros cidadãos para o sólo brasileiro, desviando-as do bacharelismo e burocracia, incentivando no espirito da criança a tecnica da agricultura, cujos primeiros conhecimentos se adquirem nas aulas praticas dum museu escolar.

A escola nova não póde precindir da sua criação imediata e perfeita, visto que nela já se acha introduzida essa relevante idéa que, ao lado dos bons metodos de ensino, acelerará a evolução da reforma no derrubamento dos empiricos costumes de ontem.

VIRIATO FONSECA

INTERESSE

Entrando em uma sala de aula, podemos encontrar os alunos voltados para seus trabalhos, demonstrando grande concentração nêles, ou escutando com atenção e prazer a professora.

Em outra, poderiamos notar, pelo contrario, um mal estar geral por parte dos alunos que se constrangem em trabalhar ou ouvir, quando a isto a disciplina os obriga, ou então causam desordens com sua desatenção, quando o regime não lhes incute pavor. Porque esta diferença em se votar ao trabalho?

Si buscarmos na psicologia a razão deste porquê, veremos que o conhecimento é uma necessidade biologica, é fator de desenvolvimento, e, assim sendo, o conhecimento requer identidade com os periodos de crescimento.

Esta identidade indispensavel é o interesse. Interesse é, pois, caracteristico das necessidades do ser que evolve. Traze-lo para o ensino, é educar de acordo com as exigencias da natureza; é dar á criança o alimento de que seu espirito carece.

O conhecimento trazido pelo interesse se amolda perfeitamente ao ser, entra em sua função, passa a fazer parte de sua natureza, perfeitamente ajustado a éla, desenvolve-a e aperfeiçôa-a. Tal como os alimentos plasticos na vida organica.

A escola moderna realça bem a importancia do interesse quando considera a criança a parte mais importante do ensino. Trata então de estudá-la para conhecer suas necessidades e, destas, seus interesses:

INTERESSES
- Curiosidade ou tendencias para perguntar.
- Prazer em agir — destruindo ou construindo.
- Novidade e variedade.
- Os fatos da Ciencia em geral e particularmente a vida de animais e plantas.
- Vivacidade de côres.
- Ritmo.
- Brinquedo.
- Historias — imaginação.

Nestes interesses sentimos a tendencia do espirito buscando conhecimento. Satisfazer a tendencia com proveito para o

ensino e aguçar a necessidade de aprender, tal deve ser o modo de agir da professora.

Esses interesses nos apontam os fatos que a natureza infantil pode compreender, assimilar e aproveitar.

No entanto, materia nestas condições apresenta muitas vezes uma aparencia esteril, dura, incompativel com o espirito infantil que a repele. Sua assimilação é custosa, lenta, sem atrativos.

Torna-se necessario mudar sua aparencia, e a professora lança mão dos *interesses instintivos* para, por assim dizer, descobrir o interesse oculto na materia. Deste modo vence a repugnancia do aluno que, atraido pela aparencia do objeto, se interessou por êle.

Deste processo nasceram as 2 teorias: a do Interese e a do Esforço. Este protesta contra o uso do *interesse indireto*; diz que o espirito fica a se entreter com a fórma exterior sem descer ao fundo da cousa.

Quando retirarmos dali a criança, terá ela aprendido realmente, ou só a face externa do objeto lhe mereceu atenção? Si o fato a ser apreendido é de natureza assimilavel, penso que o interesse o tornou mais facil, como, por assim dizer, empurrou a idéa para a superficie.

Si não é de natureza assimilavel, o espirito brincou, mas não aprendeu. Portanto, nem vale o interesse, nem o esforço. — O esforço continua: Na vida, os fatos sem interesse aparecerão, e a criança terá que usar o esforço, e si não formar desde cedo o habito de usá-lo, pela força de vontade, será um ser incapaz de reagir.

Na segunda classe que considerámos, vimos o esforço agindo na ação da disciplina, que obriga a criança a aprender uma cousa que lhe parece sem valor e da qual nada compreende, só porque o esforço diz: é preciso aprender, aprende-se. — O int. contrapõe:

—O esforço nú, imposto, não é compreendido pela criança em seu valor moral, por isto nada lhe aproveitará. Si lhe fôr imposto, a atividade se dividirá em sensorial e mental. Daí o funesto habito da dispersão de energias, da incapacidade de concentração. Resumindo:

Uma cousa tornada compativel com a mentalidade infantil atrae imediatamente o esforço que é a *propulsão*.

Havendo identificação, haverá interesse e esforço.

O excesso do 1.º, sem deixar logar para o 2.º, é prejudicial tanto quanto o emprego do segundo, sem visar o primeiro. Nas duas classes que consideramos, vimos na 1.ª a ação conjunta e harmonica de interese e esforço; — na 2.ª o esforço a agir só quando o interesse fugia da materia.

Psicologia do interesse

O interesse, que é uma conclusão da lei do Efeito, e como tal pode ser uma inclinação do espirito que busca uma cousa agradavel, ou uma reação para evitar uma outra desagradavel, é, antes de tudo, ativo.

Tem sempre dois pontos a que se refere: a pessôa e o objeto. Está na pessôa e visa um objeto; daí ser êle:

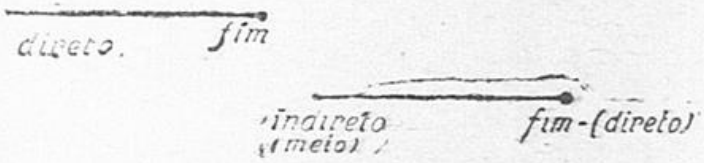
Pessoal e Objetivo

De um carater pessoal vem o fato de muitas vezes uma cousa ter interesse para uma pessôa, e não ter para outras, como tambem a sua relatividade.

O interesse, visando um objeto, pode ir a êle diretamente ou servir-se de outro para este fim.

Donde, é ainda:

Direto — indireto



Os interesses, si são innatos, chamam-se espotaneos — Si os adquirimos, chamam-se adquiridos. Em geral usamos aqueles como meios para chegarmos a estes, como vimos na teoria do interesse.

Causas do interesse que auxiliam a professora

—O interesse existe sempre que houver satisfação; quando uma tendencia desejavel a trouxer, devemos perpetuá-la e reforçá-la.

—Na força de imitação ha sempre interesse.

—No mais apurado conhecimento da materia, cresce o interesse, s já existia, si aparece, si não existia.

Erros da interpretação de interesses

1.º

Interesse em uma disciplina, com o fito vaidoso de se destacar. (Interesse indireto).

2.º

Desenvolver interesse limitando-o á vida escolar, esquecido de que a escola é meio, e não fim.

Atividades extra programa, que projetam para fóra do ambito escolar os interesses do aluno.

3.º

Confundir facil com interessante e dizer que nem todas as cousas sendo faceis, o dificil não pode ser interessante.

4.º

Confundir interesse com prazer. Muitas fases de um trabalho interessante podem não causar prazer.

5.º

Considerar fortes de mais as forças do interesse pelas cousas abstratas.

10 — 5. — 29

N.º 3 Amelia Carlota da Mata Machado

UM CASO DE REFLEXÃO A PROPOSITO DE UMA OBSERVAÇÃO

Quando era menina, eu fazia frequentemente passeios ao campo.

Despertaram a minha curiosidade as grandes sombras que via sobre as serras e, mesmo, sobre os campos.

Dificuldade e localização da mesma—Um problema se propôs logo á minha investigação: que sombras seriam aquelas?

Sugestões—Pus-me a considerar e veiu-me a seguinte sugestão: provavelmente, são as sombras das arvores.

Raciocinio—Raciocinando, porém, vi que isto não era possivel, porque as arvores, por maiores e mais numerosas que fossem, não poderiam produzir uma sombra com aquelas dimensões e nem tão afastada quanto aquelas.

A possibilidade de serem elas as sombras das casas foi rejeitada igualmente pelo mesmo motivo e tambem porque poderia verificar que as suas sombras estavam bem proximas a elas.

Veiu, finalmente, uma terceira sugestão: aquelas sombras que se me afiguravam tão grandes e misteriosas eram provavelmente ocasionadas pelas nuvens que se conservavam proximas do sol.

Era esta a unica solução possivel, pois verificára tambem que elas mudavam frequentemente de logar, não só de um dia para o outro, como até no mesmo dia, o que não se daria si elas fossem sombras das casas ou das arvores.

Conclusão—Aceitei esta ultima sugestão e me dei por satisfeita.

Escola de Aperfeiçoamento, 21 de agosto de 1929.

MARIANA M. MACHADO

PELA MELHORIA DA LITERATURA INFANTIL

Convencida de que o momento presente e o mais propicio ás iniciativas renovadoras que vão surgindo em todos os terrenos, resolveu a Associação Brasileira de Educação, ao encerrar a sua 1ª Exposição de livros sobre crianças, e para crianças, iniciar uma campanha pela melhoria da literatura infantil publicada entre nós. Vultos eminentes entre os que, fóra da Associação, tambem se dedicam a estas questões, vieram juntar a sua voz á nossa.

E', pois, em nome dos amigos da criança brasileira que ora nos dirigimos aos Srs. Editores de todo o Brasil, a quem, por outro lado, prometemos solicitar ao Ministerio do Trabalho a redução do imposto sobre a importação do papel. Esperamos do espirito progressista dos Srs. Editores a melhor acolhida ás sugestões abaixo, resultado que são de estudos especializados e larga experiencia junto á infancia. A A. B. E. considera como um minimo de condições que tornam aceitavel o livro para crianças as seguintes:

1 — *Quanto á apresentação material* — o livro deve ser, sempre, de bélo aspecto, atraente, obra do bom gosto a serviço da infancia; encadernado ou cartonado, de papel branco, sem brilho; caractéres grandes (nunca o cursivo), pretos; margens largas; uma só coluna em cada pagina. Para os leitores pequeninos o formato muito grande, vistoso, ou, pelo contrario, bem pequeno (col. Beatrix Poter, F. Warne & Co. New York).

2 — *Quanto ao texto* — tão reduzido e intercalado de gravuras, quanto menor fôr a idade a que se destina o livro. A linguagem empregada deve ser simples, familiar ás creanças (evitando a gìria). Frases curtas, periodos curtos, bastante dialogada nos livros para os pequeninos. As traduções devem, sempre, ser confiadas a escritores competentes, cujo nome deve figurar em seguida ao do autor.

3 — *Quanto ás ilustrações* — numerosas, artisticas, em côres, de linhas simples, compreensiveis ao olhar infantil (nunca o desenho caricaturistico ou imitação do desenho infantil).

4 — *Quanto aos generos* — historietas de animaes personalizados, para os pequeninos até 6 annos; daì em diante, em

prosa, mais do que verso; historias cheias de acção, de maravilhoso, de simpatia pelos animaes (nunca historias dogmaticas, moralizantes, tristes).

Ha um livro-tipo para esta idade: a "Viagem maravilhosa de Nils Holgersson". Para adolescentes, ainda viagens, explorações, maravilhas da ciencia. Biografias dos grandes homens. Poesias. Coletaneas de contos escolhidos dos nossos melhores escritores (a exemplo do que foi feito com Monteiro Lobato, livro adotodo pelo Colégio Mackenzie, S. Paulo). Livros que despertem a consciencia do valor humano, da solidariedade humana.

Espera, pois, a A. B. E. que estas sugestões sejam atendidas dentro das possibilidades brasileiras.

Laura Xavier da Silveira—Presidente da Secção de Cooperação da Familia da A. B. E.

Armanda Alvaro Alberto — Presidente da Comissão de Leituras e do Conselho Diretor da A. B. E.

Flavio Lyra da Silva—Presidente da A. B. E.
Arthur Moses—Presidente da A. B. E.
Laura Lacombe—Vice-directora do Curso Jacobina e do Conselho Diretor da A. B. E.

C. A. Barbosa de Oliveira—do Conselho Diretor da A. B. E
Fernando Magalhães—Presidente da A. B. E.
Belisario Penna—do Conselho Diretor da A. B. E.
Gustavo Lessa—do Conselho Diretor da A. B. E.
Edgar Sussekind de Mendonça—do Conselho Diretor da A. B. E.
Francisco Venancio Filho—do Conselho Diretor da A. B. E.
Consuelo Pinheiro—Presidente da Secção de Ensino Primario da A. B. E.

Carlos de Queiroz—1.º—Secretario da A. B. E.
Candido de Mello Leitão—do Conselho Diretor da A. B. E.
Lucia Magalhães—Secretaria Geral da A. B. E. e presidente da Missão da Cruz, Associação de protecção á infancia.

Euclydes Roxo—do Conselho diretor da A. B. E.
Eva L. Hyde—Diretora do Collegio Bennett e do Conselho Diretor da A. B. E.

Anna Amelia de Q. Carneiro de Mendonça—do Conselho Diretor da A. B. E.

Clotilde de Matta e Silva—do Conselho Diretor da A. B. E.
Juracy Silveira - do Conselho Diretor da A. B. E.
Erasmo Braga—do Conselho Diretor da A. B. E.
Maria Vera Delgado de Carvalho—do Conselho Diretor da A. B. E.
Mario Paulo de Brito—do Conselho Diretor da A. B. E. Malba Tahan.

Afranio Peixoto—da Academia Brasileira de Letras.
Cecil Thiré—Prof. do Collegio Pedro II.
Francisco José da Silva—Prof. do Instituto Benjamin Constant.
Hilio de Lacerda Manna—Secretario do "Centro dos Estudantes Livres".

M. Roswitha, D. S. B., Superiora do Colegio Santo Amaro.
Paschoal Lemme—Vice-diretor da Escola Amaro Cavalcanti:
Manuel Marinho—Diretor da Escola Profissional Souza Aguiar
Euclides Godofredo Mendes Vianna—Encarregado da Escola Te
nico Profissional da Armada.

Francisco Vianna—Inspetor Escolar.
Jeronyma Mesquita—Presidente da Associação Christã Feminina
E. Roquette Pinto—da Academia Brasileira de Letras.

AS RAIZES E O SEU AMBIENTE

(Capitulo do livro "Science of plant life")

As raizes ordinariamente se desenvolvem no solo. As plantas flutuantes, entretanto, desenvolvem raizes nagua; e muitas plantas nos tropicos umidos desenvolvem raizes no ar. Algumas de nossas proprias plantas trepadeiras têm raizes aéreas.

A CORRESPONDENCIA DAS RAIZES COM A GRAVIDADE

O crescimento subterraneo de uma raiz primaria para baixo é motivado pela gravidade. A *raiz primaria é positivamente geotropica;* a ela se volta para a terra. Precisamos claramente compreender, entretanto, que a gravidade não arrasta a raiz para dentro do solo. As particulas do solo são mais pesadas do que as raizes, e isto indica que a gravidade atúa mais nelas do que o faz nas raizes. Uma raiz sempre crescerá para baixo dentro do mercurio, que é quinze vezes tão pesado como a raiz. A gravidade determina apenas a direção do crescimento. A penetração no solo é causada pela pressão do crescimento; as celulas da raiz multiplicam-se e alargam-se, forçando o apice para baixo. As raizes secundarias tambem correspondem ao impulso da gravidade, mas não tendem a crescer em angulos retos na direção destes melhor do que em direção dela propria, como fazem as raizes primarias. *As raizes secundarias são transversalmente geotropicas.*

A CORRESPONDENCIA DAS RAIZES COM A LUZ

As raizes tendem a desenvolver-se fóra de uma luz forte. São negativamente fototropicas. Essa tendencia pode ser observada nas raizes aéreas da hera e de outras trepadeiras. Não importa qual a superficie do caule em que se levantam. Elas se curvam para os lados, fóra da luz. Isto é vantajoso para uma planta trepadeira, porque encaminha a raiz para a arvore de arrimo ou para o muro.

A CORRESPONDENCIA DAS RAIZES COM A AGUA

As particulas de agua, difundindo-se dos sitios umidos dos solo para os sitios em que este é mais sêco, tambem influem na direção do crecimento da raiz. Uma raiz no solo sêco se voltará para a direção em que as particulas d'agua a toquem. O crescimento continuado encaminha então a raiz para dentro do solo mais umidecido. Essa correspondencia da raiz é de grande vantagem para a planla. Já se verificou algumas vezes que as raizes "buscam" a agua. Na realidade, as raizes crescem em direção aos sitios umidos sómente quando a agua, difundindo-se dos sitios umidos, as alcançam e assim regulam a direção do crescimento. Elas não procuram a agua, mas voltam-se para o solo umido por meio da propria agua.

A DISTRIBUIÇÃO DAS RAIZES NO SOLO

Outro fator que determina a distribuição das raizes no solo é a provisão do oxigenio. Varias plantas têm exigencias diferentes, mas todas as raizes exigem sem duvida o oxigenio para crescerem. Quem viu troncos salientes da terra sabe que a raiz penetra profundamente nos solos carregados de argila e que ficam exatamente sob a superficie nas terras pantanosas. A razão principal por que se encontram as raizes proximo da superficie dos pantanos é que essas raizes são as unicas que continuaram a viver e a crescer ali. As raizes que em epocas de sêca penetraram mais profundamente morreram — sufocadas — quando a agua parou em niveis mais altos. A distribuição das raizes no solo, por conseguinte, é determinada, principalmente, pelas influencias combinadas da gravidade, da agua e do oxigenio. A agua e a gravidade regulam a direção do crescimento, e a provisão do oxigenio determina quando o crescimento se dará, ou não, ou quando as raizes sobrevivem. Nas planicies do Kansas oriental, as raizes das plantas podem penetrar certos solos na profundidade de 15 a 20 pés. As partes absorventes dessas raizes atualmente alcançam o lençol dagua; isto é, atingem o nivel em que o solo é saturado, ou o nivel a que a agua subiria em um poço.

Duas ou mais especies de plantas se encontram ás vezes associadas nas regiões sêcas e localmente nos habitats sêcos, porque suas raizes tomam a sua agua em niveis diferentes e, por isso, não contendem umas com as outras. Por exemplo: nos nossos desertos do sul o cactus gigante ordinariamente cresce com a planta do creosoto. A primeira planta colhe a sua agua nas camadas superficiaes do solo, ao passo que a segun-

da a colhe em niveis mais profundos. As raizes da grama das planicies são muito superficiais, e a grama se ressente da secura muito mais depressa do que o taraxaco (dente de leão) mais profundamente enraizado e do que a tanchagem inglêsa, que aparece com êle como o joio.

Nas regiões sêcas, onde as plantas contendem umas com as outras, a vitoria bafeja mais frequentemente aquela que retém maior provisão de agua. Nas regiões humidas a vitoria na luta entre as plantas depende principalmente da aptidão em alcançar a luz ou a sombra permanente.

A PRESSÃO DO CRESCIMENTO

A pressão exercida pelas raizes ao penetrarem no solo pode ser muito grande, orçando em centenas de libras por polegada quadrada. Isto se aprecia prontamente quando se observam passeios de cimento quebrados e grandes pedras abaladas pelo crescimento das raizes debaixo delas. A pressão de crescimento é tambem muito poderosa nos caules e nos outros pontos de crescimento da planta. Raizes flexiveis como as do rabanete e do nabo algumas vezes forçam, elas proprias, parcialmente, a passagem para fóra do solo, pelo engrossamento da parte superior.

CONTRAÇÃO DA RAIZ

Quando as raizes amadurecem podem contrair-se em tamanho e assim calcar a extremidade inferior do caule numa longa distancia dentro da terra. Desta forma, as plantas nas fendas dos rochedos se conservam constantemente firmes no lugar, apesar do estrago da superficie do rochedo pela erosão. Da mesma forma as moitas de trêvos e as raizes de tanchagem que foram abandonados pelas geadas podem ser calcadas para dentro da terra, e pequenos bulbos e tuberculos, muitos dos quaes se formam em niveis mais altos do que os bulbos primitivos, podem ser calcados mais profundamente para o centro da terra pela contração da raiz.

DURAÇÃO DA RAIZ

As raizes de varias plantas são anuais, bienais ou perenais. As plantas perenais podem ter raizes tanto anuais como perenais, da mesma forma que podem ter troncos aéreos tanto anuais como perenaes. Plantas com bulbos, tuberculos ou polpas crescem em um novo feixe de raizes de cada ano. Plan-

tas com feixes de raizes, como a macieira de maio e o signo de Salomão, geralmente têm raizes que duram muitas anos. Os arbustos e arvores têm tambem raizes perenais.

Devemos compreender, entretanto, que nas raizes perenais o trabalho de absorção é, na maior parte, realizado pelas novas raizes acrecidas cada anno. Muitas plantas bienais, como a primavera vulgar e a cenoura silvestre, têm raizes flexiveis nas quais a seiva se acumula durante o primeiro ano. Essa seiva é utilizada no rapido desenvolvimento da planta durante a segunda estação.

TIPOS ECOLOGICOS DE RAIZES

A maioria dos carateristicos da raiz, assim descritos acima, são os das raizes dos mesofitos. Nos hidrofitos, ou plantas aquaticas, as raizes são consideravelmente menores e menos ramificadas do que nos mesofitos. Ellas absorvem agua e substancias minerais do solo quando as plantas estão inteiramente submersas. As raizes dos hidrofitos, bem como as folhas e os caules, são notaveis pela presença de ar no interior das cavidades.

Quando as raizes das plantas terrestres (neofitos) se estendem dentro de uma agua bem arejada, desenvolvem innumeros ramos, diferindo, sob este ponto de vista, profundamente, das raizes dos hidrofitos. Por esta razão, as raizes das arvores, especialmente as do salgueiro e do algodoeiro, que dentro das pipas e das telhas desenvolvem muitas vezes massas de ramusculos que impedem a passagem d'agua quando a raiz que penetra não é mais grossa do que a plombagina num lapis. As ribanceiras dos rios são muitas vezes protegidas da erosão pelo feixe de raizes desenvolvidas ao longo do fio d'agua. Eis porque os salgueiros são plantados em filas.

Nas regiões moderadamente secas, as raizes dos xerofitos podem penetrar até grandes profundidades, mas nos desertos muitas das plantas maiores têm apenas minusculos sistemas de raizes, que brotam nas camadas superiores do terreno.

As plantas trepadeiras, como a trepadeira da Virginia, a hera venenosa, a hera de Boston e a bonina trepadeira, desenvolvem raizes protetoras que as ajudam a arrimar as vinhas nas arvores, nos muros e nos rochedos. Forçando passagem por entre os minusculos póros e fendas, elas mantém a planta firmemente no lugar. Ordinariamente as raizes morrem no fim da primeira estação, mas na bonina trepadeira elas são perenais. Nos tropicos, algumas das grandes plantas trepadeiras têm raizes auxiliares, mediante as quais se agarram

e longas, fibrosas raizes que se estendem para baixo através do espaço, até que tocam o solo e se tornam raizes absorventes.

EPIFITOS

A planta que vive apoiada em outra planta chama-se uma epifita (grego *epi*, em cima, e *philon*, planta). Os musgos e os lichens são as epifitas mais comuns nas regiões temperadas; mas, nos tropicos chuvosos e ao longo da nossa propria costa meridional, muitas plantas florecentes vivem agarradas aos ramos das arvores. Elas ordinariamente têm folhas coriaceas e uma baixa média de transpiração. Muitas têm um tecido reservador de agua nos caules flexiveis ou nas folhas grossas. Outras são chamadas *epifitas de cisterna*, porque colhem agua nas axilas das folhas ou nas folhas em fórma de jarra.

As epifitas apegam-se ás arvores de arrimo por meio de raizes que funcionam como ganchos e órgãos que absorvem agua. Elas não tomam alimento das plantas das quais crecem, mas dependem, quanto á sua agua, das chuvas que caem constantemente e das substancias minerais que se acham na terra e da queda da casca em que vivem.

As epifitas são acentuadamente xerofitas, porque não ha provavelmente um habitat em que seja mais dificil manter o equilibrio d'agua do que aquele em que vivem. Não surpreende, por isso, verificar que entre as plantas epifiticss das Indias Orientais haja muitas especies de cactus. Entre as epifitas ha muitas especies de diferenças, e muitas especies pertencem a duas familias de plantas florecentes, as bromelias e as orquideas. As bromelias são aparentadas com o pinheiro e têm folhas do mesmo tipo. As orquideas têm flores, notaveis pelas suas folhas e côres, e têm a particularidade de ser as mais preciosas de todas plantas florecentes. O longo musgo da Florida, planta florecente, é talvez a mais conhecida das epifitas americanos. E' de extraordinaria beleza e destituida de raizes. As raizes de muitas epifitas contém clorofila e auxiliam a elaboração da seiva.

AS RAIZES E A TRANSPLANTAÇÃO

Só ha poucos annos se julgava impossivel transplantar grandes arvores ou ainda coniferas de tamanho mediano. Hoje, arvores de grandes dimensões são retiradas, transportadas a muitas milhas e replantadas com sucesso. Frequentemente se transplantam sem risco grandes arvores de sébe de muitos pés de altura.

Esse progresso da arte de transplantar arvores é um magnifico exemplo da aplicação do conhecimento da fisiologia das raizes aos problemas praticos.

Ficamos sabendo que a parte absorvente das raizes é úmida nas raizes capilares na zona proxima ao apice da raiz. Principalmente quando uma arvore era retirada para transplantação todas as raizes eram cortadas cerca de 3 ou 4 pés da base do caule. Esta operação destruía praticamente todos os órgãos absorventes, e a arvore não podia absorver agua do solo emquanto uma nova série de raizes se estava desenvolvendo. Todavia ela se ressentiu da extrema sêca e não raramente morreu.

O bom exito na transplantação se obtem mediante um tratamento gradual das raizes durante mêses, antes que a arvore seja retirada, e pela melhoria do solo junto da arvore, de maneira a desenvolver uma massa de raizes absorventes junto á base do caule. Quando a arvore é abandonada, as raizes não são cortadas, mas a maior quantidade possivel delas são cuidadosamente retiradas do solo. As pequenas raizes das arvores se extinguem com a sêca, e por esta razão são protegidas das intemperies pela colocação das mesmas na relva úmida. Algumas vezes as arvores são retiradas no outono e transplantadas durante o inverno, juntamente com grande parte do solo crestado que envolve as raizes. O exito da transplantação depende da redução temporaria da perda de agua pela irrigação do apice, preservando as raizes absorventes e empregando cuidado em manejar tanto as raizes como os caules, de maneira que não possam ser danificados.

AS RAIZES EM RELAÇÃO A'S BACTÉRIAS E FUNGOS

As raizes de muitas plantas têm bactérias e fungos que crescem em cima ou dentro delas. As plantas mais conhecidas de colheita pertencentes a esse grupo são os trevos e a alfafa; suas raizes desenvolvem pequenos nódulos em que certas especies de bactérias transformam o nitrogenio do ar nos compostos de nitrogenio que podem ser utilizados pelas plantas. Maior informação a respeito dessas bactérias se encontrará em outro capitulo.

Muitas de nossas arvores e arbustos têm fungos em torno de suas raizes. A faia, por exemplo, florece sómente quando cresce sob taes condições. A dificuldade em transplantar as asaleas, o louro e o rododendron, do bosque para a planicie, reside principalmente em preencher condições favoraveis aos fungos que revestem as raizes. E' facil suprir a propria

sombra e a agua nos arbustos, mas é dificil fornecer condições de terreno favoraveis á vida dos fungos. A transplantação desses arbustos é, pois, frequentemente bem sucedida quando são plantados em largas porções de terreno trazidas com eles do seu habitat. Precisamente como os fungos auxiliam a planta não se sabe bem, mas é muito claro que eles lhes são essenciaes.

USOS COMERCIAES DAS RAIZES

As raizes flexiveis da batata doce, do inhame, do nabo, da cenoura, do feijão e do saçafraz são fontes importantes de alimentos. A beterraba é a mais importante fonte domestica de assucar nos Estados Unidos. As raizes do saçafraz, do ruibarbo, do gengibre, do aconito e da ipecacuanha são utilizadas na medicina. Antigamente muitas outras raizes eram colhidas com o mesmo intuito. As raizes das plantas são usadas pelo homem muito menos que o são os caules e as folhas. Talvez as raizes sejam geralmente menos usadas; mas talvez a circunstancia de não serem utilizadas mais geralmente se deva parcialmente á dificuldade de seiva e á falta de conhecimentos relativos ao uso que se pode fazer delas.

EDGAR NELSON TRANSCEAU
(Professor da Universidade de Ohio, U. S. A.)

O presente numero da *Revista* corresponde aos mêses de Janeiro, Fevereiro e Março — um trimestre, portanto. Com mais o proximo numero, já em preparação, e que corresponderá aos mêses de Abril, Maio e Junho, ficará normalizada a sua publicação, que sofreu grande hiato, determinado por varias causas que não cabe aqui referir.

Na edição agora aparecida, figuram trabalhos, a maioria dêles ineditos e do maior interesse e oportunidade. Entre êles, a magistral conferencia proferida pelo eminente professor Eduardo Claparède em 23 de setembro do ano passado, sob a rubrica: «A psicologia do sentimento de inferioridade».

Essa conferencia, realizada sob os auspicios da Secretaria da Educação e Saúde Publica no Teatro Municipal de Belo-Horizonte, atraiu áquêle local grande concorrencia, na qual se viam os altos representantes do Poder Publico, do magisterio superior e secundario, universitarios e alunas das Escolas Normaes da capital, além de muitas outras pessôas gradas.

Aberta a sessão, o então inspetor geral da Instrução, dr. Mario Casasanta, deu a palavra á professora Amelia Monteiro, diretora da Escola de Aperfeiçoamento, que em breve e conceituoso discurso enalteceu a figura e a obra educacional do ilustre professor da Universidade de Genebra, dizendo da larga repercussão e da assinalada influencia que com seus estudos de psicologia tem exercido em todos os centros pedagogicos do mundo culto, no nosso país e no nosso Estado, especialmente.

Terminadas as palmas que saudaram as palavras da oradora, discorreu o prof. Claparède cerca de duas horas sobre o tema da conferencia supramencionado, a qual constituiu uma nota de alta significação na vida intelectual e cientifica de Belo-Horizonte.

Além desse notavel trabalho, vertido para vernaculo pela primeira vez, muito desejariamos publicar alguns capitulos, devidamente adaptados para nossa lingua, da magnifica obra «A Nova Educação na Republica Alemã», escrita por T. Alexander e Beryl Parker, e que nos veiu ás mãos por um dos ultimos correios. Destacamos déla a longa introdução, de que procurámos dar idéa sucinta, e quanto possivel fiel, aos nossos leitores.

Conforme se lê numa papeleta avulsa que acompanha o exemplar que temos ante os olhos, a alma da nova Alemanha se forja em seus estabelecimentos de ensino, mas de maneira premeditada e metodica, muito conforme com o genio germanico. O prodigioso esforço que para a renovação da mentalidade e da cultura pedagogica ali se vem realizando, e tambem o exito animador das experiencias empreendidas nesse intuito, estão consignados com extrema clareza nas paginas do livro supramencionado.

Imprensa Oficial do Estado de Minas-Gerais